



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

# **OS JOVENS E A ÉTICA DA SEXUALIDADE: CONTRIBUTOS PARA UM PROGRAMA**

Tese apresentada à

Universidade Católica Portuguesa para obtenção

do grau de Doutor em Bioética

por

**Teresa Tomé Ribeiro**

Instituto de Bioética

Junho, 2013





UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

# **OS JOVENS E A ÉTICA DA SEXUALIDADE: CONTRIBUTOS PARA UM PROGRAMA**

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Bioética

Por

Teresa Cristina Tato Marinho Tomé Ribeiro Malheiro Sarmento

Sob Orientação de

Professora Doutora Maria Isabel Carmelo Rosa Renaud

Professora Doutora Maria Elisa Pina Tomaz Veiga

Instituto de Bioética

Junho, 2013



---

**“Enquanto não superarmos  
A ânsia do amor sem limites,  
Não podemos crescer  
Emocionalmente.**

**Enquanto não atravessarmos  
A dor da nossa própria solidão,  
Continuaremos  
A nos buscar em outras metades.**

**Para viver a dois, antes,  
é necessário ser um.”**

**Fernando Pessoa in *Poemas de Amor***

---



## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Católica Portuguesa e ao Instituto de Bioética pela possibilidade que me concederam de ter realizado este Curso de Doutoramento em Bioética.

À Professora Doutora Isabel Renaud pela orientação e disponibilidade com que acompanhou este trabalho e pela maravilhosa capacidade de ensinar em ambiente de amizade.

À Professora Doutora Elisa Veiga pela disponível e persistente orientação com que se envolveu neste trabalho.

Aos Conselhos Directivos das Escolas pela possibilidade de desenvolver a proposta de intervenção que lhes foi dirigida.

Às Professoras Coordenadoras da Educação Sexual nas Escolas pelo envolvimento que demonstraram na realização deste trabalho.

Aos Professores que solícitamente colaboraram neste percurso de investigação pelo empenho, pela persistência, pela capacidade de diálogo, de reflexão e pelo entusiasmo demonstrado.

Às minhas colegas e amigas de trabalho pela compreensão e solidariedade.

Aos meus alunos pela tolerância.

À Ana Paula França pela amizade e pelas pertinentes sugestões.

À Isabel Ribeiro e à Teresa Fonseca por me terem acompanhado neste projecto.

Ao meu Pai pelo exemplo de percurso académico.

Ao Zé pela (co)realização do nosso projecto de vida sempre inacabado.

À Teresa e Tiago, ao António e Xica, à Mafalda e Nuno, ao Nuno e Catarina, ao João, ao Alexandre, à Isabel e ao Zezé por me amarem mais do que mereço.

À Teté, Beatriz, Tomás, João, Xavier, Clarinha e António Maria por serem os meus pedacinhos de céu.

A toda a minha família e amigos por se fazerem sempre presentes quando preciso deles.





## RESUMO

A compreensão dos jovens sobre a sexualidade e a forma como a integram no seu percurso de vida expressa-se pelos comportamentos que escolhem, os quais poderão vir a ter repercussões positivas ou negativas num futuro próximo. Torna-se assim importante que os programas de educação para a sexualidade possibilitem aos jovens tomadas de decisão esclarecidas e em liberdade. A Bioética surge como o lugar da reflexão ética no cruzamento das duas perspectivas de intervenção: a da saúde e a da educação. Na reflexão feita sobre os resultados duma intervenção anterior em escolas, identificaram-se referenciais para a construção de um modelo teórico de educação para a sexualidade intitulado DIP3 (Desenvolvimento Integral da Pessoa em 3 dimensões: biológica, psicoafectiva e projecto de vida) que desenvolvemos e apresentamos.

O objectivo deste trabalho foi compreender se o Modelo DIP3, no contexto das escolas públicas, se apresenta como um referencial para a educação para a sexualidade pelos seus actores, respondendo às necessidades existentes e se contribui para a construção de um conceito de sexualidade que leve a uma reflexão ética abrangente por parte dos professores e por parte dos alunos.

Neste sentido foi elaborada a presente investigação enquadrada nas metodologias qualitativas, do tipo investigação-acção, composta por 3 etapas: **primeira etapa**, diagnóstica, de levantamento das necessidades, identificação dos problemas e auscultação das opiniões na área da educação sexual de 154 professores do 1.º, 2.º, 3.º Ciclo Ensino Básico e Secundário de escolas públicas de Braga, Porto e Lisboa; **segunda etapa**, constituída por uma formação aos professores sobre o modelo teórico, onde se estruturaram e implementaram programas de educação para a sexualidade, no ano lectivo de 2009/2010, procedendo em simultâneo à sua avaliação; **terceira etapa**, avaliação de todo o processo de implementação, reflexão com os professores e reestruturação dos programas em cada escola com divulgação à comunidade educativa.

No início do estudo a maioria dos professores apresentaram atitudes positivas para com a existência de programas de educação sexual nas escolas, mas afirmavam não ser possível implementá-los por falta de espaço curricular, pelas diferenças entre alunos e famílias e por falta de formação específica dos professores; nos conteúdos sugeridos valorizavam

fundamentalmente a componente médico-preventiva; afirmaram que o modelo teórico proposto não era passível de implementação por serem diferentes os valores e os conceitos dos alunos, professores e famílias. No final da intervenção apresentaram consensos para elaboração dos programas; estruturaram programas adaptados às escolas; operacionalizaram-nos numa forma homogénea nas várias escolas; tiveram da comunidade educativa uma boa aceitação, obtendo a aprovação dos pais/encarregados de educação e o envolvimento da família nas actividades dos programas; consideraram que a educação para a sexualidade tem interesse se assentar num modelo bioético como o DIP3. Os professores referiram que o percurso feito com os alunos teve impacto pessoal e profissional.

O modelo DIP3 foi percepcionado pelos professores como um modelo teórico que leva à construção de programas para a sexualidade adaptados às escolas, aos alunos, aos professores, aos pais/educadores, independentemente da formação de base dos professores e do ambiente socioeconómico e cultural dos alunos e famílias. Apresentamos este modelo como um novo paradigma de educação para a sexualidade possibilitando, ao longo do processo de construção da Pessoa, uma reflexão sobre todas as dimensões que a integram, sobre si, sobre o outro e, a sua relação com o outro, perspectivando-se num futuro com sentido humanizante.

## ABSTRACT

The understanding about sexuality and how to integrate it into their life course is expressed in young people through the behaviors they choose, which may have positive or negative repercussions in the near future. It is therefore important to seek education programs for sexuality that enable young people to make conscious and appropriate decisions. Bioethics emerged as the place of ethical reflection on the intersection of two perspectives for action: health and education. Studying the results of a previous intervention in schools, benchmarks were identified for the construction of a theoretical model of education for sexuality titled DIP3 (Integral Development of the Person in 3 dimensions: biologic, psycho-affective and life project) that we developed.

**Goal:** Understand the suitability of the model DIP3 as an ethical framework in planning and applying sex education programs by teachers in the school context. A research work was made in the academic year 2009/2010 with 154 teachers from basic public schools (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles) in Braga, Porto and Lisbon. This study used qualitative methodologies and is (of type action research) an action research type of investigation. It consists of three stages: **the first stage** is diagnosis, with two diagnostic studies, one being the elaboration of a training project on sexuality education for teachers and the other the needs and problems assessment) in the area of sex education, made by the teachers. The studies were interrelated and were sequential; the **second stage**, intervention, consisting in training teachers on the theoretical model, with implementation of education programs for sexuality, proceeding simultaneously to their evaluation; **third step**, evaluation of the entire implementation process, reflection with teachers and restructuring programs in each school with disclosure to the educational community.

At baseline the majority of teachers had positive attitudes towards the existence of sex education programs in schools, but claimed to be unable to implement them due to lack of curriculum space, differences between students and families and lack of trained teachers; they valued primarily medical-preventive component; they said the proposed theoretical model was not likely to be implemented by differences in values and concepts on students, teachers and families. **At the end** of the intervention teachers showed consensus for

program design; structured programs tailored to schools; operationalized the programs in an uniform way at several different schools; there was a good acceptance in the educational community, obtaining approval from parents/caregivers and achieving family involvement in the program activities; they felt that sexuality education has interest if based on a bioethics model as DIP3. Teachers reported that the route taken with students impacted them personally and professionally.

The model DIP3 was perceived by teachers as a theoretical model that leads to the construction of programs for sexuality adapted to schools, students, teachers, parents/caregivers, regardless of the basic training of teachers and the socioeconomic and cultural environment students and families might have. We present this model as a new paradigm of education for sexuality that enables a reflection, throughout the process of building the Individual, on all the dimensions that comprise it: the self, the others and their relationship with each other, looking ahead to a humanizing direction.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1. SEXUALIDADE: COMO TEM SIDO DEFINIDO, EXPLICADO E VIVENCIADO ESTE CONCEITO .....</b>	<b>19</b>
1.1 O SÉCULO XX E O <i>BOOM</i> SEXUAL .....	23
1.2 A VISÃO ACTUAL E A SEXUALIZAÇÃO DA SOCIEDADE .....	31
1.3 OS JOVENS E A SEXUALIDADE: COMO TEM SIDO VISTA E COMO TEM SIDO VIVIDA.....	37
1.4 EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE .....	57
<b>2. DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE SEXUALIDADE .....</b>	<b>79</b>
2.1 UM DIÁLOGO COM LAIN ENTRALGO .....	81
2.2 A PLURALIDADE DAS ABORDAGENS DA SEXUALIDADE POR MICHEL RENAUD .....	101
2.3 A SEXUALIDADE COMO PODER SEGUNDO MICHEL FOUCAULT .....	107
2.4 A CONCEPÇÃO CRISTÃ DA SEXUALIDADE .....	119
<b>3. MODELO CONCEPTUAL PROPOSTO – DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA PESSOA .....</b>	<b>141</b>
3.1 COMPONENTE BIOLÓGICA .....	149
3.2 COMPONENTE PSICOAFECTIVA .....	157
3.3 COMPONENTE DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJECTO DE VIDA .....	185
<b>4. DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE .....</b>	<b>203</b>
4.1 FINALIDADE E OBJECTIVOS.....	207
4.2 PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO .....	209
4.3 METODOLOGIA .....	211
4.4 ETAPA 1 .....	221
4.4.1 Fase Preliminar .....	221
4.4.2 Estudo A .....	225

4.5	ETAPA 2 - ESTUDO B .....	287
4.5.1	Objectivos .....	288
4.5.2	Participantes .....	289
4.5.3	Procedimentos de Implementação do Programa de Educação para a Sexualidade .....	291
4.5.4	Apresentação dos Resultados do Estudo B .....	311
4.5.5	Discussão dos Resultados do Estudo B .....	379
4.6	CONCLUSÕES DAS ETAPAS DE INVESTIGAÇÃO ANTERIORES .....	392
<b>5.</b>	<b>NOVO MODELO CONCEPTUAL: ONDE FAZ SENTIDO CHEGAR.....</b>	<b>403</b>
5.1	EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE ASSENTE NOS TRÊS PILARES DO MODELO DIP3 .....	409
5.2	DELIBERAÇÃO: PERCURSO CONTEXTUALIZADO NUM PROJECTO DE VIDA .....	411
5.3	NECESSIDADE DA INTEGRAÇÃO DOS VALORES .....	417
5.4	GESTÃO DAS PARCERIAS.....	421
<b>5.5</b>	<b>PROPOSTA FINAL .....</b>	<b>425</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>429</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>471</b>

ANEXO 1 - PROJECTO APRESENTADO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ANEXO 2 - FOLHAS DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO

1. Pedido de Autorização para Utilização de dados para efeito de Investigação ao Conselho Directivo da Escola
2. Pedido de Autorização para Utilização de dados para efeito de Investigação a Formandos / Professores

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

1. Parte 1
2. Parte 2

ANEXOS 4 - PROGRAMA DE FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE EM  
MEIO ESCOLAR

ANEXO 5 – CERTIFICADO DE ACREDITAÇÃO DE ACÇÃO MODALIDADE OFICINA DE  
FORMAÇÃO

ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

ANEXO 7 - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE DE UMA ESCOLA





## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas que integraram o projecto .....	222
Quadro 2 - Caracterização dos professores .....	234
Quadro 3 – Opinião dos professores sobre o modo mais eficaz de integrar a Educação Sexual no 2.º e 3.º CEB .....	236
Quadro 4 – A opinião dos professores sobre o modo mais eficaz de integrar a Educação Sexual no Secundário .....	237
Quadro 5 – Distribuição dos professores em relação à forma como tencionam intervir em educação sexual na escola .....	237
Quadro 6 - Razões que levaram os professores a frequentar a formação.....	241
Quadro 7 – Opinião dos professores sobre programas de educação sexual nas escolas .....	245
Quadro 8 – Aspectos a desenvolver nos programas de educação sexual .....	256
Quadro 9 – Conceito de sexualidade percebido pelos professores .....	260
Quadro 10 – Opinião sobre a lei da educação sexual .....	263
Quadro 11 - Elementos que compõem o portfólio dos professores.....	297
Quadro 12 – Distribuição dos alunos em relação ao sexo, idade, ano de escolaridade, reprovação, situação familiar e agregado familiar.....	311
Quadro 13 – Distribuição por sexo em relação à pessoa com quem abordaram o tema da sexualidade .....	313
Quadro 14 – Análise da implementação pelos professores da componente biológica.....	319
Quadro 15 - Análise da implementação pelos professores da Componente Psicoafectiva .....	323
Quadro 16 - Análise da implementação pelos professores da Componente Projecto de vida.....	328
Quadro 17 - Opinião do professor sobre a componente do programa de educação para a sexualidade mais importante para o aluno.....	332
Quadro 18 - Componente do programa mais pertinente para o aluno.....	333
Quadro 19- Compreensão do Modelo DIP3 pelos professores .....	334
Quadro 20 - Conceito sexualidade apresentado pelos alunos no final da intervenção percebido pelos professores .....	345
Quadro 21 - Atitudes dos pais perante a implementação do programa DIP3 aos seus filhos percebidas pelos professores.....	347
Quadro 22 - Opinião dos professores sobre os conteúdos dos programas de educação para a sexualidade .....	356

Quadro 23 - Indicações referidas pelos professores sobre a implementação dos programas de educação para a sexualidade.....	359
Quadro 24 - Posição manifestada pelos professores face à lei da educação sexual 60/2009 ..	362
Quadro 25 - Conceito sexualidade apresentado pelos professores no final da intervenção ....	366
Quadro 26 - Opinião dos professores sobre o percurso de formação.....	372

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Distribuição dos professores em relação à idade e ao tempo de serviço .....	233
Figura 2 - Percorso Efectuado ao longo da ETAPA 2.....	302



## **INTRODUÇÃO**

Os jovens e a ética da sexualidade é uma temática que transporta um dinamismo intenso e que interpela toda a sociedade. Intenso porque está ligado a uma etapa da vida com um ritmo próprio, em que a ânsia de viver, descobrir e conhecer atinge por vezes dimensões não esperadas. Por outro lado, interpela a sociedade pois a compreensão dos jovens sobre a sexualidade e a forma como a integram no seu percurso de vida, expressa-se pelos comportamentos que escolhem, os quais poderão vir a ter, repercussões positivas ou negativas num futuro próximo.

Partindo destes dois pontos, o intenso dinamismo dos jovens e a interpelação que os seus comportamentos e escolhas colocam à sociedade, a educação para a sexualidade afirmou-se como uma área de estudo e intervenção. Criou-se uma dupla de intervenção em que a saúde e a educação chamaram a si a responsabilidade em orientar trajectos, trabalhando por vezes em separado e outras em conjunto, com a finalidade de promover a qualidade de vida dos jovens e obter ganhos em saúde.

O facto é que a multiplicidade de perspectivas dos problemas e das questões que a sexualidade coloca, levaram-nos à percepção de que não basta intervir para prevenir problemas de saúde, nem basta intervir para prevenir problemas de comportamentos. Conseguiu-se estabilizar algumas situações problemáticas (como a gravidez na adolescência) mas outras continuaram a ser fonte de preocupação (o caso da iniciação de actividade sexual precoce) e novas questões surgiram relacionadas com os percursos dos jovens (exemplo, a violência no namoro). Perante esta realidade, a bioética emerge como

necessária na intersecção entre a saúde e a educação respondendo com a reflexão sobre quais os caminhos e os trajectos que se podem apresentar como úteis na construção da Pessoa e no desenvolvimento da sociedade.

No âmbito da Saúde a constatação dos problemas associados aos comportamentos sexuais dos jovens veio dar o alerta para a necessidade de intervenção educacional de forma a prevenir infecções e a promover um desenvolvimento saudável. Foram criados alguns indicadores de observação tais como: iniciação precoce de actividade sexual, número de parceiros, taxas de gravidez na adolescência, taxas de aborto a pedido, utilização de métodos contraceptivos, utilização de preservativo na relação sexual e a associação da actividade sexual com consumos de substâncias psicoactivas, aproveitamento escolar, relação de proximidade com os pais e satisfação com a imagem corporal. Segundo estes indicadores procura-se minimizar ou eliminar os problemas através de programas nacionais de educação para a saúde que visam o conhecimento e a divulgação dos problemas e apontam estratégias, acções e actividades para que os jovens escolham comportamentos “seguros” e “protectores”.

No âmbito da Educação os temas que se relacionam com a educação para a sexualidade exigem uma constante reflexão. Os professores confrontam-se com questões ligadas com a sexualidade para as quais muitas vezes não se sentem preparados para responder ou consideram que não tem mandato social para o fazer. Identificam alguns problemas significativos como: gravidez na adolescência, anorexia, insucesso escolar, problemas de comportamento, agressividade verbal e física entre os pares, para com os professores e

funcionários e atitudes de teor sexual percebidas pela comunidade escolar. À necessidade de um aprofundamento teórico, para que a sua compreensão se torne mais clara, associa-se a necessidade de um constante e actualizado trabalho de campo, que leve a entender os fenómenos que vão emergindo no evoluir da comunidade educativa. Educar de forma que cada um possa vir a ser o gestor da sua educação, é educar para o futuro. Este é o papel da Educação.

No âmbito da Bioética os temas que se relacionam com a sexualidade confrontam-nos frequentemente com decisões e posições a tomar que, cada vez mais, têm uma abrangência que ultrapassa a capacidade de qualquer um se pronunciar. Remetem-nos para a procura de um número considerável de personalidades vindas de várias áreas científicas, que nos ajudem a pensar e a perceber os problemas. Reflectir sobre os avanços da ciência face ao bem da Pessoa, ao seu desenvolvimento integral, à sua capacidade de encontro e procurar compreender em simultâneo o impacto que terá nas gerações futuras, é o papel da Bioética.

Assim, perante os problemas que na educação e na saúde se identificam, urge uma reflexão bioética para que as respostas sejam construtivas e não fiquem pela minimização dos problemas actuais deixando espaços pessoais não trabalhados. A bioética surge como o lugar da reflexão ética no cruzamento das duas perspectivas de intervenção: a da saúde e a da educação.

O que constatamos é que a sociedade e as comunidades educativas em que nos encontramos inseridos pedem-nos respostas simples e claras sobre esta problemática. Esta

pressão leva-nos a procurar respostas cada vez mais fundamentadas, estruturadas e operacionalizáveis. Por outro lado temos que ter a preocupação que as respostas a dar sejam promotoras de crescimento positivo das pessoas e que contribuam para um contexto humanizante da sexualidade.

A saúde apresenta-se nesta discussão com posições assumidas e instrumentos de avaliação de resultados validados mas, em simultâneo, com questões de procura do sentido para o futuro da sua intervenção.

Hoje muitos dos modelos propostos à educação para a sexualidade, revelam-se pouco consistentes, não passando muito deles de “modas” capazes, no entanto, de produzirem vazios internos e excessos externos.

Ao longo de um percurso de 12 anos como enfermeira de saúde escolar fui frequentemente confrontada pela comunidade educativa (professores, pais, assistentes pedagógicos e alunos) com problemas que necessitavam de resposta urgente, ligados a conflitos e a comportamentos de risco na área da sexualidade. Após ter passado para a área do ensino de enfermagem, continuei a ser solicitada para intervir nas escolas junto dos alunos, dos pais e dos professores em relação a esta temática.

Sentindo a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre comportamentos de risco na adolescência desenvolvi um estudo sobre consumos de substâncias psicoactivas em meio escolar encontrando uma associação significativa entre iniciação de actividade sexual, o



consumo de substâncias psicoactivas e insucesso escolar<sup>1</sup>. Mais tarde, através da bibliografia consultada verifiquei que esta associação se mantinha. Reflectindo a partir destes dados compreendi a necessidade de se fazerem intervenções em meio escolar estruturadas no âmbito da educação para a saúde, na área da prevenção dos comportamentos de risco ligadas com decisões na vivência da sexualidade. Assim, em conjunto com um grupo de colegas Escola Superior de Enfermagem do Porto, através de um projecto financiado, implementámos nas escolas um programa de educação para a sexualidade que pretendia desenvolver competências de vida nos alunos do 3.º Ciclo de Ensino Básico (CEB)<sup>2</sup>.

No seguimento desta intervenção pretendi reflectir mais aprofundadamente sobre quais eram os novos desafios que actualmente nos são colocados enquanto agentes de uma reflexão bioética e como lhes poderíamos responder.

Enunciamos neste contexto o seguinte **problema ético**:

- A formação dos adolescentes e jovens carece de abordagens sobre sexualidade que lhes possibilitem a construção de um conceito alargado de sexualidade, que leve à construção de projectos de vida orientadores das decisões.

---

<sup>1</sup> RIBEIRO, Teresa Tomé (2000) *Consumo de tabaco, álcool, haxixe e outras substâncias psicoactivas em meio escolar*. Dissertação de Mestrado. 5º Mestrado de Psiquiatria e Saúde Mental da Faculdade de Medicina do Porto- UP, Porto, Setembro.

<sup>2</sup> RIBEIRO, Teresa Tomé et al (2003) *Educação sexual e promoção da saúde nas escolas – contextos e pretextos para um projecto de vida*. In *Percursos de Investigação*. Investigação subsidiada pela Bolsa de Estudo Sinais Vitais. FORMASAU editora ISBN:972-8485-37-9

Na análise dos resultados que emergiram da referida intervenção nas escolas, compreendi que se identificavam referenciais para a construção de um modelo teórico de educação para a sexualidade (actualmente denominado por DIP3<sup>3</sup>) promotor da construção de programas baseados nas realidades pessoais, sociais e culturais de cada grupo. Este modelo teórico compreende a sexualidade em todas as dimensões, vivida ao longo do tempo por etapas, com a gestão das emoções, contextualizada na construção de um projecto de vida, integrando a compreensão ética da sexualidade. O modelo assenta em 3 componentes: a biológica, a psicoafectiva e a do projecto de vida.

Tendo por base este modelo de educação para a sexualidade pretendemos compreender se poderá dar resposta às necessidades emergentes em meio escolar e se contribui para a operacionalização de programas de educação para a sexualidade que levem a uma reflexão ética sobre o percurso educativo construído.

Apresentamos como objectivos para este trabalho:

- apresentar a fundamentação o modelo de educação para a sexualidade DIP3;
- compreender a opinião dos professores relativamente à necessidade da sua implementação em contexto escolar;
- perceber se professores, alunos e pais valorizam o modelo após a sua implementação;
- reflectir sobre os contributos deste modelo para a integração da dimensão ética na educação para a sexualidade.

---

<sup>3</sup> DIP3 significa Desenvolvimento Integral da Pessoa em 3 dimensões: biológica, psicoafectiva e projecto de vida.

Para darmos resposta aos objectivos estruturamos o nosso trabalho em cinco capítulos, sendo os capítulos 1 e 2 de revisão e reflexão teórica, o capítulo 3 de exposição e fundamentação do modelo proposto, o capítulo 4 de apresentação do trabalho desenvolvido com professores e alunos nas escolas e o capítulo 5 de discussão dos pontos fundamentais da revisão teórica e fundamentação do modelo tendo por base os resultados encontrados.

Após a discussão deste modelo conceptual e tendo por base os resultados e o percurso feito, pretendemos deixar um contributo para que a educação para a sexualidade promova nos nossos jovens a percepção da sexualidade construída através duma visão ética.

Expomos em seguida os capítulos:

**Capítulo 1: Sexualidade: como tem sido definido, explicado e vivenciado este conceito.**

Tendo por base a visão da saúde e da educação, procuramos fazer uma leitura das diversas influências a que o conceito esteve sujeito nas últimas décadas e a sua expressão na actualidade. Em seguida debruçamo-nos sobre os indicadores que caracterizam os comportamentos que os jovens têm desenvolvido para melhor perceber a magnitude do problema. Por último, sob uma visão ética fazemos uma revisão dos modelos existentes que consideramos mais relevantes na educação para a sexualidade.

**Capítulo 2: Diálogos e reflexões sobre sexualidade.**

Como partimos do conceito de sexualidade como uma dimensão que constrói a Pessoa a todos os níveis, escolhemos pensadores da actualidade que apresentassem uma concepção

do Homem em todas as suas dimensões, interligada com a Vida, com o Cosmos e impregnada dum dinamismo integrador. Escolhemos dialogar com Lain Entralgo, pela sua visão integrativa das várias áreas científicas na compreensão da Pessoa como elemento do Cosmos, ela mesma com dinamismo próprio; com Michel Renaud e a sua interpretação da sexualidade nas várias dimensões que a compõem como uma expressão humanizada; Michel Foucault faculta-nos a identificação dos vários poderes existentes que se têm apoderado da construção do que é a sexualidade e João Paulo II abre-nos à explicação do desequilíbrio e da desigualdade introduzida pelo Homem na vivência da sexualidade e de como restabelecê-la através de um novo olhar.

### **Capítulo 3: Modelo Conceptual Proposto: Desenvolvimento Integral da Pessoa em 3 dimensões (DIP3)**

O modelo proposto apresenta-se como um modelo construtivista, antropológico, pedagógico com expressão ao longo do desenvolvimento da Pessoa. Neste capítulo, o modelo teórico é apresentado e descrito com todos os elementos que o compõem, em que se destacam os referenciais éticos em torno de um conceito central (o da educação para a sexualidade em todas as dimensões e contextualizada nos projectos de vida) que propunha estratégias pedagógicas inovadoras. Procede-se à sua fundamentação descrevendo em cada componente a importância e a pertinência que tem na fase de desenvolvimento em que se encontram as nossas crianças, adolescentes e jovens.

#### **Capítulo 4: Programa de Educação para a Sexualidade: onde pretendemos chegar**

Pretendia-se verificar com os professores se o modelo proposto era compreendido pelos vários actores e se não apresentava dificuldades na implementação. Assim desenvolvemos um trabalho de campo segundo uma metodologia qualitativa do tipo investigação-acção, que estava dividido em 3 etapas: **ETAPA 1** composta pela FASE PRELIMINAR e pelo ESTUDO A, permitiu a identificação dos problemas e necessidades apresentados pelos professores perante a implementação de programas de educação sexual nas escolas; a **ETAPA 2** composta pelo ESTUDO B que se desenrolou ao longo de um ano lectivo em que através duma intervenção formativa, os professores e o investigador estruturaram e implementaram programas de educação para a sexualidade aos seus alunos procedendo a avaliação e discussão dos resultados com que se confrontavam; na **ETAPA 3** procedeu-se à avaliação final através de reunião conjunta com os professores, seguida de apresentação a toda a comunidade dos resultados encontrados e à reestruturação dos programas desenvolvidos pelas escolas ao longo da intervenção, tendo como finalidade chegar a um produto final entregue às escolas para implementação nos anos lectivos seguintes.

#### **Capítulo 5: Novo modelo conceptual: onde faz sentido chegar**

Neste capítulo organizamos a discussão nos seguintes pontos: 1) a validação do novo modelo conceptual e os 3 pilares em que assenta; 2) a deliberação como uma mais-valia para a educação reflexiva; 3) a integração dos valores que estão subjacentes ao modelo; e por último 4) a gestão dos parceiros e das parcerias que se relacionam com a escola e os requisitos em que deve assentar.

Ao longo de todo este percurso, colocámo-nos em permanente diálogo, com alguns professores, pais e alunos, que reflectiram sobre este tema, pois é na escuta e no diálogo com os outros que vamos abrindo caminhos de reflexão e crescimento.

## **1. SEXUALIDADE: COMO TEM SIDO DEFINIDO, EXPLICADO E VIVENCIADO ESTE CONCEITO**

O conceito de sexualidade é um dos conceitos mais invocados mas, pela diversidade de definições a que deu origem, comporta-se como um dos que induz a erros mais grosseiros. Todos vamos incorporando uma definição de sexualidade que reflecte a nossa forma de perceber e interpretar os dados biofisiológicos, psicológicos, emocionais, afectivos, sociais e sociológicos, filosóficos, éticos, espirituais e religiosos.

A forma como integramos este conceito vai directamente actuar na nossa construção como Pessoa e, portanto, nas escolhas, decisões, expectativas e projectos que cada um tem para si. Mas a forma como o construímos vai também influenciar directamente a maneira como olhamos para o outro, o valor que lhe atribuímos e como nos colocamos perante ele.

O sentido que damos à vida, o tipo de projecto de vida que construímos e que pretendemos desenvolver, tem a sua raiz mais profunda na sintonia e na coerência do que vivemos e do que interpretamos ser a sexualidade.

Ao longo dos séculos não tem sido uniforme a forma como a cultura define e vive a sexualidade, sendo esta, expressão da cultura de cada período. Nas civilizações mais antigas verificamos que este tema não assume uma importância central; já na Grécia clássica não se passa o mesmo, surgindo referências a práticas ligadas à homossexualidade

e outras, perto do que consideramos hoje como pedofilia e que, mais tarde, vai influenciar a expressão dos comportamentos sexuais na Roma Antiga.<sup>4</sup>

Entretanto com o cristianismo é introduzida a noção de amor conjugal, provocando uma viragem, ou diríamos, um novo paradigma da compreensão do que é a sexualidade e os valores morais que lhe estão associados<sup>5,6</sup>.

No Renascimento a sexualidade passa a ter expressão e significados diferentes passando do espaço privado para a escrita: o que até aí estava reservado torna-se uma área do domínio público.<sup>7</sup> Com a Revolução Francesa assistimos à revolução da vivência da sexualidade. É patente a mistura entre os sexos, como uma parceria na luta pela liberdade, a revolução nos hábitos, na roupa, na linguagem e na exposição do sexo. Inicia-se uma época em que a expressão da sexualidade e a forma como é vivida aparece-nos como um meio de passagem para uma nova sociedade.<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> CUNHA, Jorge Teixeira. (2003). *Sexualidade*. in Enciclopédia Verbo, Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI. Editorial Verbo, Volume 26, Lisboa, S. Paulo. Pag.1005.

<sup>5</sup> Ibidem, pag.1005

<sup>6</sup> VEYNE, Paul. (1989) Do império Romano ao ano mil. In *História da vida privada*. Direcção de Philippe Aries e de George Duby. Volume 1, 2ª edição, Edições Afrontamento.

Nesta obra está patente a influência sociocultural da concepção do cristianismo sobre sexualidade, tendo a sua expansão ao longo do milénio provocado uma mudança na vida privada, na estruturação da família, nos costumes sociais, nos estilos de vida, no ambiente cultural e nas actividades de lazer.

<sup>7</sup> CHARTIER, Roger (1990) Do Renascentismo ao século das luzes. In *História da vida privada*. Direcção de Philippe Aries e de George Duby. Volume 3. 2ª edição, Edições Afrontamento.

<sup>8</sup> PERROT, Michelle (1990) Da revolução francesa à grande Guerra. In *História da vida privada*. Direcção de Philippe Aries e de George Duby. Volume 4. 2ª edição, Edições Afrontamento.

Em França em 1792 a Lei do Divorcio é considerada como uma conquista de liberdade, verificando-se nos grandes centros registos de duzentos a trezentos divórcios no primeiro ano. À lei vêm associadas recomendações, como a de que é de evitar tendo em conta o *maior bem da criança*.



Este percurso tem continuidade até à 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial e daí aos nossos dias. Neste último período a pornografia, a prostituição, a homossexualidade, a transexualidade, a pedofilia, passam a ter outra leitura; passam a ser explicadas de diversas formas, passam a ser contextualizadas e conceptualizadas conforme o prisma por onde são olhadas e por quem são olhadas<sup>9</sup>. Vivemos uma *ilusória libertação dos costumes* onde o corpo e a relação do sujeito com o seu corpo emergem como centrais, todo o resto se move em redor. Tal como a frase de Freud colocada no quadro de Picasso “A mulher ao espelho” no MoMA (Museum of Modern Art) de Nova Iorque em 1932: “*o sujeito começa por se tomar a si mesmo, ao seu próprio corpo, como objecto de amor*”<sup>10</sup>.

Por isso, quando se fala em sexualidade convém primeiro perceber do que estamos concretamente a falar e qual a interpretação que devemos fazer do que ouvimos ou discutimos.

---

<sup>9</sup> PROST, Antoine; VICENT, Gerard (1991) Da primeira guerra mundial aos nossos dias. In *História da vida privada*. Direcção de Philippe Aries e de George Duby. Volume 5. 2.<sup>a</sup> edição, Edições Afrontamento.

<sup>10</sup> Ibidem, pag. 307.



## 1.1 O SÉCULO XX E O *BOOM* SEXUAL

O século XX foi o século das grandes mudanças relacionadas com a sexualidade. Passou-se duma área que até aí estava fechada no quotidiano da intimidade para a explosão e a invasão do espaço público.

O vulto que, no século passado, mais contribui para a mudança na abordagem e interpretação da sexualidade foi certamente Freud<sup>11</sup> e os seus tratados sobre o comportamento psicosexual<sup>12</sup>. A sua influência provocou uma alteração nas atitudes e nos comportamentos dos educadores, dos pais e das instituições em relação ao conceito de sexualidade. Teve repercussão nas teorias de educação e da psicologia, nas pesquisas científicas, nas abordagens clínicas, nas tendências filosóficas e políticas, na organização social, na (re)definição da mulher, nas relações conjugais, na estruturação da família e nas ligações parentais.

O impacto das suas ideias levou a sociedade a reflectir sobre si mesma e a avaliar a forma como se educava e qual a consistência da formação humana de base que possuía. Surgiram novas teorias sobre a Pessoa, o seu comportamento e o sentido de vida. Freud impulsionou uma teoria que se apresentou como explicativa para muitos dos fenómenos pessoais e sociais. O séc. XX está visivelmente marcado por Freud. Este autor apresentou-nos a sexualidade partindo dum conceito que afirmava ser baseado no consenso popular, segundo o qual a sexualidade é de natureza instintiva, está presente desde sempre e surge

---

<sup>11</sup> Freud nasce em 1856 e morre em 1939, mas é no séc. XX que os seus trabalhos provocam uma mudança na interpretação da sexualidade e do desenvolvimento psicosexual.

<sup>12</sup> Entre 1901 e 1905 Freud escreveu “Três ensaios sobre teoria sexual”.

na adolescência como uma força biológica que se desenvolve na atracção pelo outro e na necessidade de a concretizar em actos de satisfação.

Todo este movimento de ideias foi acompanhado pela ciência em geral e pelas ciências humanas em particular. Uma das áreas científicas que mais influenciou a construção dos significados e a importância atribuída à sexualidade foi a medicina, especialmente com as descobertas sobre o controlo directo da fertilidade. No século passado começou por se alcançar o domínio da contracepção<sup>13</sup> (evitar e impedir a geração de filhos) e nas últimas décadas o domínio da concepção<sup>14</sup> (conseguir ter filhos mesmo que não se possua essa capacidade).

Em simultâneo assistiu-se a uma abertura aos estudos directos sobre os comportamentos biofisiológico e psicológico do ser humano em relação ao sexo, ao acto sexual e ao relacionamento sexual. Temos como exemplo de destaque os Relatórios Kinsey<sup>15</sup> e os estudos laboratoriais do casal Masters e Johnson<sup>16</sup>, com mais de 30 anos de investigação conjunta.

A psicologia, com os estudos e explicações sobre o comportamento humano e as necessidades estruturadas expressas na chamada *Pirâmide das Necessidades Maslow*, mostra-nos as prioridades do ser humano, ajuda-nos a perceber a pessoa e a compreender a

---

<sup>13</sup> A pilula contraceptiva nascida em 1960 nos Estados Unidos, após cinco anos de pesquisas do biólogo Gregory Pincus, é considerada uma das grandes responsáveis pela revolução sexual feminina. <http://www.gineco.com>.

<sup>14</sup> O primeiro bebé-proveta do mundo chamava-se Louise Brown tendo nascido a 25 de Julho de 1978, em Bristol, Inglaterra. Os médicos britânicos envolvidos neste processo foram Robert Edward e Patrick Steptoe, na Bourn Hall Clinic, em Cambridge. O primeiro bebé em Portugal nasceu em 1986. <http://www.referendopma.org/noticias/louise.htm>

<sup>15</sup> KINSEY, Alfred C. *Sexual Behaviour of the human Male* (1948); *Sexual Behaviour of the human female* (1953); *Kinsey Reports* (1947-1953).

<sup>16</sup> MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. (1966). *Human Sexual Response*. Toronto New York: Bantam Books.

sua estrutura. Abre a porta para a valorização da satisfação, da motivação e da realização. A satisfação destas necessidades foi e é muitas vezes interpretada quase como um direito que temos que assegurar que seja realizado.

A sociologia, a economia e a política uniram-se numa mesma linha, levando-nos a perceber que os recursos mundiais têm limites, que o aumento da população mundial é uma realidade que é necessário travar.

Ao longo do século passado o homem foi sendo visto de maneira diferente. Na 1.<sup>a</sup> metade do século a noção de indivíduo debate-se com as correntes ideológicas de carácter colectivista, que lhe dizem que cada homem vale pelo papel que tem na sociedade. Mas na 2.<sup>a</sup> metade do século apontam-lhe a qualidade de vida como o objectivo central a alcançar. Tudo roda à volta deste conceito que passa a ter uma posição central. O enfoque cada vez maior dado à qualidade de vida fez com que esta se sobreponha ao da própria vida. Assiste-se ainda a um crescente número de pessoas que passam a viver em sociedade tendo como objectivo o que o outro lhe pode dar. A partir daí o outro vale na medida em que interessa e é útil. Cresce o hedonismo com a vulgar afirmação que *o que é importante é que eu esteja bem*, ideal que aponta para um homem que se fecha em si, chegando-se ao ponto de considerar que o outro que nasce é para mim uma ameaça, uma ameaça ao meu bem-estar, aos meus bens, aos meus interesses, aos meus desejos e à minha sobrevivência.

Bruckner num artigo sobre esta temática diz-nos que “*o indivíduo moderno, homem ou mulher exprime duas exigências contraditórias em relação à sociedade*, deixem-me em

paz e tratem de mim. *O homem moderno gostaria de conservar as vantagens da liberdade (a independência) livrando-se dos seus inconvenientes (a responsabilidade). O infantilismo e a vitimização são as duas soluções que encontrou.*”<sup>17</sup>

A filosofia passou também um século marcado por múltiplas correntes e visões do que é a sexualidade e do que é a Pessoa. Podemos referir Teilhard de Chardin, na 1.ª metade do séc. XX, com a temática da sobrecentração do outro e a sexualidade integrada no desenvolvimento do cosmos<sup>18</sup>. Com Paul Ricoeur, a filosofia hermenêutica aprofunda a compreensão do “si mesmo como um Outro” e a relação de “solicitude”<sup>19</sup>. Lain Entralgo desenvolve o tema do encontro e a noção de proximidade<sup>20</sup>. O existencialismo de Sartre e Simone de Beauvoir defende uma compreensão da sexualidade centrada no si próprio e no que ele deseja e quer.<sup>21</sup> Viktor Frankl perspectiva a sexualidade contextualizada no projecto de desenvolvimento da Pessoa na procura do sentido da vida<sup>22</sup>. Michel Foucault e a sua dialéctica da sexualidade, encara esta como uma construção pessoal.<sup>23</sup> Peter Singer vê a sexualidade duma forma utilitarista segundo a qual o que dá maior prazer ao maior número de pessoas é que torna lícito ou não as atitudes a tomar<sup>24</sup>. Todas estas concepções e outras sobre sexualidade estão presentes ao longo do séc. XX e influenciaram a construção do homem moderno.

---

<sup>17</sup> BRUCKNER, Pascal. (1996). Filhos e vítimas: o tempo da inocência. In *A Sociedade em busca de valores*. Morin, Edgar; Prigogine, Ilya e outros autores. Epistemologia da Sociedade. Instituto Piaget, Paris, pag.54.

<sup>18</sup> CHARDIN, Pierre Teilhard. (1970). *O fenómeno humano*. Porto, Livraria Tavares Martins.

<sup>19</sup> RICOUR, Paul. (1990). *Soi même comme un Autre*. Paris Editions du Seuil.

<sup>20</sup> ENTRALGO, Pedro Laín. (1968). *Teoria y realidad del outro. II otredad y proximidad*.s.l.: Editorial Revista do Occidente, S.A.

<sup>21</sup> BEAUVOIR, Simone. (1965). *Le deuxième sexe*. Paris Editions Gallimard.

SARTRE, Jean Paul. *La Nausée*.(1939); *L'Être et le néant*.(1943) *L'Existencialisme est un Humanisme* (1946)

<sup>22</sup> FRANKL, Viktor.( 2011). *Em busca de um sentido*. Petrópolis: Editora Vozes.

<sup>23</sup> FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade – I. A vontade de saber. II. O uso dos prazeres. III. O cuidado de si*. Relógio de D'Água Editores.

<sup>24</sup> SINGER, Peter.(1980). *Practical Ethics*. Cambridge University Press.

Por fim não podemos deixar de referir a influência directa da política nos conceitos ligados à sexualidade. Esta foi e tem sido usada como bandeira política. Na verdade, dificilmente existe uma campanha eleitoral em que os vários partidos não tenham, duma forma explícita usado aspectos ligados à sexualidade, como, por exemplo, o aborto, o casamento entre homossexuais, o divórcio, temas esses vistos como conquistas dos direitos dos cidadãos ou como apoio a esses direitos.

Nesta perspectiva, tanto a modernidade como a evolução da ciência levam-nos a perceber a sexualidade em áreas separadas e por vezes estanques, ou seja, que não têm que estar unidas forçosamente. Podem estar interligadas mas não necessariamente unidas. São elas, entre outras, a satisfação pessoal, a necessidade forte de prazer, a necessidade de relação e inter-relação próxima com o outro, a necessidade de viver a capacidade de ter um filho como projecto pessoal e a imagem pessoal como marca visível da capacidade sensual que transporta.

Ainda ao longo do séc. XX intensificou-se a ideia que a minha liberdade e a minha realização pessoal passam por não ter ninguém que dependa directamente de mim.

Entretanto, assistimos a um *boom* sexual. Na última metade do séc. XX, fizeram-nos perceber que o valor que os outros nos atribuem está ligado directamente ao valor sexual que cada um de nós representa para o outro<sup>25</sup>. Assim, impõe-se a ideia de que eu aprendo e

---

<sup>25</sup> Gilles Lipovetsky reforça esta ideia no capítulo 2 “*O boom da beleza*” do seu livro “*A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*”, em que nos diz “a concepção moderna define a beleza como uma característica estritamente física, um valor autónomo distinto de qualquer valor moral. A partir daí, a beleza não remete para mais senão para si própria, ela considera-se como pura qualidade física não possuindo senão um valor estético e sexual”.

apreendo que, se tiver valor sexual evidente para os outros, *a priori*, ser-me-á mais fácil o acesso a áreas para as quais de outro modo tenho que provar competências para o conseguir. Portanto entramos num novo século, no século XXI, importando o fenómeno da sexualização. Introduzimos a sexualização na sociedade e a sexualização da criança, de maneira que Papadouloupoulos se interroga: "*como é que o sexo, a sensualidade e a sexualização passaram, nos últimos anos a ser a medida pela qual se ajuíza o valor das mulheres e das jovens?*"<sup>26</sup>

E a este propósito Foucault afirma que "*é bem possível que a nossa [sociedade] seja, quanto ao sexo, a mais insaciável, a mais impaciente das sociedades.*"<sup>27</sup>

Mas se, por um lado, assistimos a todas estas mudanças sociais, também reconhecemos que demos entrada a partir das duas últimas décadas, nos anos 80 e 90, ao multiplicar e alargar de novos caminhos que podemos percorrer. Abriram-se portas para escolhas pessoais muito mais amplas, percursos menos impostos mas mais procurados e sentidos. Passámos a ter uma sociedade formada como que por um painel pintado por Vieira da Silva<sup>28</sup>, em que, em simultâneo, coabitam na mesma família, na mesma casa, no mesmo bairro, na mesma sociedade, uma diversidade de opções de vida e de diversas formas de interpretar a vida, várias filosofias de vida. Foi esta a sociedade que abriu o novo milénio. A sociedade da

---

LIPOVETSKY, Gilles. *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. Instituto Piaget, 1997. Pag.117.

<sup>26</sup> PAPADOULOPOULOS, Linda. (2010). *Sexualization of young people: review*.s.l.: Digital Education Resource Archive. "*How have sex, sexiness and sexualisation gained such favour in recent years as to be the measure by which women's and girls' worth is judged?*"Tradução da responsabilidade da autora.

<sup>27</sup> FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio de Água Editores, pag.37.

<sup>28</sup> Vieira da Silva (1908-1992), artista plástica portuguesa, pintora abstracta, tem como tema de fundo as quadrículas de azulejos multicolores e multifacetados que representam um urbanismo intenso.



diversidade e do pluralismo. Ao mesmo tempo a sociedade da procura e do desencontro de si mesma, o que a faz por vezes ser inconstante e insegura e, como tal, intolerante.

A liberdade de escolha que actualmente possuímos é muito confortável. A sua qualidade depende essencialmente da capacidade de reflectirmos sobre o passado, de conseguirmos analisar os percursos feitos até agora e de escolhermos quais os princípios e os valores que pretendemos, em que acreditamos e nos quais apostamos. E vamos decidir, actuar e viver, tendo-os por suporte, assumindo a responsabilidade dessas escolhas. É nesta base que tem interesse pensar quais os dados de que necessitamos para abrir as portas à reflexão do que é a sexualidade.



## 1.2 A VISÃO ACTUAL E A SEXUALIZAÇÃO DA SOCIEDADE

A sexualização é actualmente encarada como um fenómeno que cada vez mais se encontra presente na nossa sociedade. Embora não seja um fenómeno novo, o facto é que a sua expressão e o impacto que tem sobre a criança e os adolescentes reveste-o de contornos totalmente novos. Podemos dizer que vivemos numa sociedade inundada de referências sensuais e eróticas de tal forma que sempre que se pretende motivar ou despertar o interesse para algum produto, acontecimento ou objecto, na grande maioria das vezes encontramos-lo associado a referências de teor sexual. Os *mass media*, a televisão, as séries (mesmo as produzidas para crianças), a internet, as revistas, a publicidade, a literatura, a moda, os espectáculos, o cinema, a música, o humor são exemplos deste fenómeno.

O que se nota é que o valor sexual aparece como primordial na hierarquia de valores que a sociedade constrói como referência. Como que avaliamos as pessoas e as coisas e os objectos partindo deste prisma. Sexualizamos o olhar. Este fenómeno provoca nos mais novos, logo mesmo na infância, uma percepção enviesada do mundo e do que ele espera de cada um de nós. Confrontamo-nos assim com a sexualização da criança e dos adolescentes.

Para vários autores, como podemos verificar nos relatórios de Papadoupoulos<sup>29</sup>, da APA<sup>30</sup>, e no trabalho de Allyn<sup>31</sup>, a sexualização da criança e dos adolescentes é interpretada como a existência de um ambiente que provoca uma imposição pelos adultos às crianças e aos

---

<sup>29</sup> PAPADOPOULOS, Linda. (2010). *Sexualization of young people: review*.s.l.: Digital Education Resource Archive, pág.8.

<sup>30</sup> American Psychological Association (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls*. S.l.: APA (2007). Available online at [www.apa.org/pi/wpo/sexualization.html](http://www.apa.org/pi/wpo/sexualization.html)

<sup>31</sup> ALLYN, Laurabeth. (2007). *Impact of age-ambiguous and sexualized clothing styles on the self-concept of early adolescent females*. Miami: Florida State University (dissertação de mestrado).

jovens de atitudes e imagens de teor sexual antes de estes serem capazes de lidarem e interpretarem essas conotações quer física, mental ou emocionalmente.

Este ambiente está expresso a vários níveis e áreas da sociedade, o que leva a criança e o adolescente a interpretarem como valor primordial da sua identidade a capacidade de serem atraentes, de modo a que lhes reconheçam valor de teor sexual (que os considerem *sexys*)<sup>32,33,34</sup>. Esta atitude influencia a construção da auto-estima e do auto-conceito.

Em paralelo, surge no mercado uma diversidade de objectos para as crianças, como brinquedos, jogos, roupa, que apresentam características que não se identificam com as referências próprias da sua idade mas que são feitas para o seu consumo. O exemplo mais conhecido é o da *Barbie*. A boneca com um corpo não de criança ou de lactente, como era o usual, mas de jovem modelo. Por seu lado vem rodeada por uma quantidade muito razoável de objectos fúteis e supérfluos, como anéis, brincos, sapatos de salto alto, roupa própria para cada saída e utensílios de adultos, de noite, para festas, para a escola, desporto, passeio, etc. Associada depois ao Ken, um boneco bonitão, com corpo de rapaz jovem e, também ele, cheio de material supérfluo e desnecessário, de requisitos e de adornos de adulto.

---

<sup>32</sup> Ibidem.

<sup>33</sup> ALLYN, Laurabeth. (2007). *Impact of age-ambiguous and sexualized clothing styles on the self-concept of early adolescent females*. Miami: Florida State University (dissertação de mestrado), pág. 8.

<sup>34</sup> American Psychological Association (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls*. S.l.: APA (2007). Available online at [www.apa.org/pi/wpo/sexualization.html](http://www.apa.org/pi/wpo/sexualization.html).

Nos nossos dias assistimos à publicidade dirigida a crianças em que os heróis infantis foram progressivamente sexualizados. Temos o exemplo da *Leopoldina*, que em pouco tempo passou a ser uma sensual *Leopoldina*<sup>35</sup>. Porém, este fenómeno foi ainda mais marcante na figura da *Popota*, que começa por ser uma hipopótamo pequena para se tornar numa adolescente de estilo hip-hop urbano<sup>36</sup>.

Este tipo de comportamento de marketing reflecte-se na roupa, produtos de beleza e espectáculos dirigidos para as crianças e adolescentes. Dá-se então o fenómeno do que poderíamos chamar da compressão da idade (*age compressed*)<sup>37</sup>. As crianças e os adolescentes passam a pretender ser olhados como mais velhos e a despertar um interesse diferente por parte dos adultos. Passam a competir com os adultos quanto a aspectos atraentes ou mesmo sensuais sem os perceberem bem nem a compreenderem as situações a que podem estar a expor-se. Deste modo, esbatem-se as fronteiras entre as idades e mesmo entre as gerações. Assistimos a mães e pais com comportamentos e atitudes de *teenagers* e a *teenagers* com comportamentos e atitudes de adultos.

O que verificamos é que os pais e os educadores não se sentem preparados para responder assertivamente a estas novas questões que os seus filhos e os seus educandos lhes colocam. Muitos deles nunca tinham valorizado o suficiente este novo fenómeno e quando com eles confrontados directamente sentem-se fragilizados nas respostas a dar.

---

<sup>35</sup> Vídeos You tube de Natal do Continente 2009, 2010, 2011.

<sup>36</sup> Ibidem

<sup>37</sup> ALLYN, Laurabeth. (2007). *Impact of age-ambiguous and sexualized clothing styles on the self-concept of early adolescent females*. Miami: Florida State University (dissertação de mestrado),

Na verdade, encontramos-nos num ambiente que hipervaloriza a sexualidade, como se ela fosse a resposta rápida às dificuldades de relação, às inseguranças, aos vazios afectivos e à falta de sentido de vida<sup>38</sup>.

Por outro lado, sabemos que estar exposto a um ambiente permissivo, por parte dos pais, da escola e do grupo de pares, quanto a comportamentos de iniciação sexual vai promover uma iniciação sexual cada vez em maior percentagem e em idades mais precoces<sup>39</sup>.

É interessante verificar que os nossos adolescentes de 15 anos, quando questionados quanto à percepção que têm sobre se os colegas já iniciaram actividade sexual, referem o dobro do valor real (os adolescentes têm a percepção que 43,3% dos colegas já iniciaram actividade sexual e na realidade só 21,8% é que iniciou actividade)<sup>40</sup>.

Nos estudos realizados sobre educação sexual, quer na família quer na escola, a maioria dos pais e dos professores referem que não se sentem muito confortáveis a falar destes assuntos e que necessitavam de estar mais preparados. Ambos os grupos referem que deveria haver mais comunicação entre a escola e os pais no que se refere a este tema<sup>41,42,43,44,45,46,47,48</sup>.

---

<sup>38</sup> Viktor Frankl apresenta-nos esta discussão ao longo das suas obras. Centra a sua teoria sobre Logoterapia na procura pelo sujeito do sentido da sua existência e da compreensão dos acontecimentos.

<sup>39</sup> L'ENGLE, Kelly; JACKSON, Christine. (2008). Socialization Influences on Early Adolescents' Cognitive Susceptibility and Transition to Sexual Intercourse. *Journal of Research on Adolescence*. 18(2): 353–378.

<sup>40</sup> HEALTH BEHAVIOUR IN SCHOOL-AGED CHILDREN - HBSC. Dados Nacionais 2010-abril 2011. Problemas emergentes e contextos sociais. Equipe do projecto Aventura Social. Coord. Margarida Gaspar de Matos.

<sup>41</sup> ANASTÁCIO, Z.F.C. (2007). *Educação Sexual no 1º CEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução*. Dissertação de Doutoramento no Ramo de Estudos da Criança Área de conhecimento de Saúde Infantil. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

<sup>42</sup> CARIDADE, Maria do Céu Mateus. (2008). O Papel da Escola e da Educação em Ciências na Educação Sexual dos Adolescentes: Concepções de Professores de Ciências da Natureza/ Naturais e de Encarregados de Educação da Escola EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.

Nos estudos feitos sobre adolescentes que abordam variáveis como o insucesso escolar, consumos de substâncias psico-activas, perturbação na construção da identidade, do auto-conceito, da auto-estima, é uma evidência que a iniciação precoce de actividade sexual aparece associada duma forma significativa a estes problemas<sup>49,50,51,52,53</sup>.

Podemos constatar que a sexualidade é uma dimensão da personalidade relacionada com a estruturação da Pessoa, com a forma como ela se reconhece, se identifica, como valoriza a sociedade e como é por ela valorizada.

Impõe-se por isso a reflexão sobre qual é o lugar da criança nas nossas sociedades e quais as preocupações que devemos ter para dar às crianças, aos adolescentes e aos jovens o ambiente e o tempo que necessitam para se construírem com equilíbrio e consistência.

---

<sup>43</sup> L'ENGLE, Kelly; JACKSON, Christine. (2008). Socialization Influences on Early Adolescents' Cognitive Susceptibility and Transition to Sexual Intercourse. *Journal of Research on Adolescence*. 18(2): 353–378.

<sup>44</sup> WILSON, Helen W.; DONENBERG, Geri. (2004). Quality of parent communication about sex and its relationship to risky sexual behavior among youth in psychiatric care: a pilot study. *J Child Psychol Psychiatry*. February ; 45(2): 387–395.

<sup>45</sup> REGNERUS, Mark D. (2005). *Talking about sex: Religion and Patterns of Parent–Child Communication about Sex and Contraception*. *The Sociological Quarterly* 46:79–105.

<sup>46</sup> STEUTEL, Jan. (2009). Towards a sexual ethics for adolescence. *Journal of Moral Education*. 38 (2):185–198.

<sup>47</sup> COSTA, Alda Janete Lourdes Lopes. (2006). *A educação sexual numa perspectiva de Educação para a saúde: Um estudo exploratório na escola secundária pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de mestrado).

<sup>48</sup> BORGES, A. et al. (2007). Fatores associados ao início da vida sexual de adolescentes matriculados em uma unidade de saúde da família da zona leste do Município de São Paulo, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, 23(7): 1583-1594.

<sup>49</sup> MATOS, Margarida Gaspar et al. (2010). *Sexualidade: afectos, cultura e saúde. Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Coisas de Ler Edições.

<sup>50</sup> DIAS, Sónia Maria Ferreira.(2009). *Comportamentos Sexuais no Adolescentes: promoção da Saúde Sexual e Prevenção do VIH/SIDA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

<sup>51</sup> RIBEIRO, Teresa Tomé, coord. (2006). *Educação da sexualidade em meio escolar: um treino de competências individuais*. Casa do Professor Edições, Braga.

<sup>52</sup> MATOS, Margarida Gaspar; SAMPAIO, Daniel, coord. (2009). *Jovens com saúde: diálogo com uma geração*. Texto Editores. Lisboa.

<sup>53</sup> MATOS, Margarida Gaspar (Coord). (2010). *Problemas emergentes e contextos sociais*. Health Behaviour in School-aged Children - HBSC. (Dados Nacionais 2010-2011). Equipe do projecto Aventura Social.

Impõe-se a necessidade de termos um conjunto de princípios, valores e objectivos simples e operacionalizáveis para que pais e educadores possam dar respostas efectivamente úteis à construção e desenvolvimento das nossas crianças, adolescentes e jovens.

A reflexão a fazer sobre essas linhas orientadoras é tanto mais útil quanto mais se considera a necessidade de diálogo e do acordo entre os pais, entre os pais e os filhos, entre pais e professores, entre os professores e entre os professores e outros educadores.



### **1.3 OS JOVENS E A SEXUALIDADE: COMO TEM SIDO VISTA E COMO TEM SIDO VIVIDA**

A adolescência é o período em que os comportamentos que visam a autonomia e a afirmação de si se evidenciam e se estruturam. O adolescente tem a necessidade de construir a sua identidade com independência da opinião dos pais.

Por ser uma fase intensa, caracterizada por uma aceleração crescente ao longo do seu percurso, que se desenrola entre os 12 e os 20 anos, vai exigir dos pais e educadores uma atenção e capacidade de adaptação elevada, associada a respostas assertivas e ajustadas às questões postas.

Claro que a infância também é um período de intenso crescimento e de novas respostas a novas necessidades que muitas vezes surgem quase semanais. É de tal maneira exigente que obriga a uma permanência a tempo inteiro de um dos pais ou de um substituto. Mas a grande diferença que existe entre estas duas fases de crescimento e de desenvolvimento é que a infância tem padrões, referências e valores esperados muito bem definidos por períodos de tempo e na adolescência surgem como que em conjunto. Até à adolescência, as diferenças que existem entre as crianças não são muito significativas e estão bem quantificadas. Por outro lado, as decisões são tomadas pelos pais e todo o ambiente, quer familiar, quer social, quer de recursos de saúde existe para os ajudar a responder a essas necessidades.

Os pais nesta fase têm uma facilidade quase que instintiva de recorrer aos outros, quer técnicos, quer especialistas, quer simplesmente a pessoas de referência e de lhes pedir

ajuda. Têm uma grande abertura para mostrar as suas fragilidades como cuidadores e educadores.

Na adolescência tudo se passa de forma bem diferente. Num espaço curto o adolescente exige autonomia e independência na tomada de decisão. Por outro lado, embora as fases estejam definidas, as formas como se expressam e como se apresentam e o que significam são muito diferentes e imprevisíveis.

Na infância, os pais e educadores vão tentando conhecer a criança e percebê-la dentro desse conhecimento que vão tendo. Na adolescência é o adolescente que se vai redescobrir, reafirmar-se e por isso vai manifestando o que é e o que não é, o que quer experimentar ser, o que sabe que não quer ser, mas o que mais deseja ver é a reação que isso provoca nos outros, pares, pais e educadores.

Carlo et al<sup>54</sup> dizem-nos que “*muitos dos conflitos que surgem entre pais e filhos estão relacionados com a discrepância entre os comportamentos esperados e os actuais*”. Pais e educadores são unânimes ao dizer que as preocupações que se tem enquanto são bebés e crianças e depois quando entram na adolescência são de natureza muito diferente. O adolescente pretende marcar a sua presença como crescido na família ao tentar cortar com atitudes de dependência para com os pais, mas esta atitude é ambivalente. Por um lado, rejeita a família, a sua presença e a sua atenção, mas, por outro lado, exige presença, refugia-se na segurança que os pais e os educadores lhes dão e tem necessidade de estar

---

<sup>54</sup> CARLO, Gustavo; FABES, Richard A.; LAIBLE, Deborah; KUPANOFF, Kristina. (1999). *Early Adolescence and Prosocial/Moral Behavior II: The Role of Social and Contextual Influences*. Paper 44:135. Lincoln: University of Nebraska (Faculty Publications), pág.135. <http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/44>.

confiante que, seja qual for o problema ou a situação que possa surgir, os pais e as pessoas significativas aparecem para a resolver, como que por magia. Desse modo, o que faz é um processo de desfocar a família, afastando-se dela mas com a certeza de que ela continua ali na mesma posição disponível.

Entretanto, os pais ficam expectantes, agarrados muitas vezes a um padrão e a uma construção que fizeram do filho que de momento não reconhecem bem mas que esperam que volte a surgir. Outros mantêm-se na atitude de que nada se passa, rígidos em rotinas e cuidados que alongam para fases já não justificadas, tantas vezes fechados a um diálogo que não querem iniciar. Outros fazem leituras antecipadas, baseadas em estereótipos e generalizações sobre adolescentes, projectando atitudes, desejos, motivações e comportamentos que não correspondem ao seu filho mas que assumem como se assim fosse, empurrando-os para mundos que não são os dele. Outros mantêm-se atentos, persistentes em manter o diálogo, muitas vezes iniciado desde sempre, observando sinais externos, validando uns, discutindo outros, rejeitando alguns. Tentando dar referências, proporcionando reflexões. Em resumo: todos ficam, de forma certa ou errada, mas todos ficam *tentando*.

Perante estas diferenças entre o que se passa e o que se supõe que se passa, o melhor caminho é fazer uma análise a partir dos vários estudos existentes sobre adolescentes e procurar perceber qual a realidade em relação a atitudes, conceitos e comportamentos. Mesmo assim temos que ter atenção e não ficarmos pelo conhecimento descritivo do que é o adolescente partindo do que é negativo, isto é, da não expressão do fenómeno que

consideramos desviante ou preocupante. Por exemplo, definir os adolescentes a partir da não existência do fenómeno ou do comportamento desviante, “*assim um dado jovem, que manifestasse um comportamento indicativo de um desenvolvimento positivo, era descrito como alguém que não consumia drogas nem ingeria álcool, que não praticava sexo desprotegido, que não se envolvia em actos criminosos ou violentos*”<sup>55</sup>.

Este tipo de atitude leva-nos a intervir no adolescente não focados no desenvolvimento de capacidades e competências, às quais se pode dar um impulso ou um sentido com mais utilidade, mas sim focados numa atitude de prevenção de comportamentos de risco e de situações limite, o que retira a possibilidade de promover atitudes de maturidade e de equilíbrio que facilitem o desenvolvimento pessoal integral. Se nos focamos em dar unicamente indicações para evitar comportamentos de risco, estamos a empobrecer a educação e corremos o risco de a nossa intervenção não ter utilidade num futuro, no qual ainda não sabemos com o que vão ser confrontados.

Tem sido uma preocupação monitorizar os comportamentos dos adolescentes e dos jovens de forma a percebermos qual a magnitude dos problemas que encontramos referidos ou que nos são relatados. Em Portugal, o Projecto Aventura Social (FMH-UNL)<sup>56</sup> é o observatório dos comportamentos dos adolescentes e parceiro do HBSC (*Health Behaviour*

---

<sup>55</sup>LERNER, Richard M.; ABO-ZENA, Mona M.;BOYD, Michelle J.;FAY, Sonia Issac; KIELY, Megan K.;NAPOLITANO, Christopher M.; SCHMID, Kristina L. (2010). Desenvolvimento positivo da Juventude. In *Crianças e adolescentes*. Editor António Fonseca. Edições Almedina, pág.70.

<sup>56</sup> Projecto Aventura Social da Faculdade de Motricidade Humana e Centro de Malária e Doenças Tropicais da Universidade Nova de Lisboa, coordenado por Margarida Gaspar de Matos. Tem como finalidade conhecer os comportamentos e os estilos de vida dos adolescentes, integrados nos sistemas educativos. Desde 1998 tem desenvolvido avaliações periódicas e intervenções constantes. A informação que disponibiliza e os trabalhos que desenvolve são um grande contributo quer para a área da saúde quer para a da educação., de vários estudos que pretende conhecer os comportamentos e os estilos de vida dos adolescentes, integrados nos sistemas educativos. Tem sido um grande contributo quer para a área da saúde quer para a da educação.

*School-aged Children*)<sup>57</sup>. Através dos estudos publicados pelo projecto da Aventura Social<sup>58</sup> e dos relatórios disponibilizados pela HBSC<sup>59</sup> temos acesso a uma avaliação feita ao longo de mais de 10 anos dos estudantes portugueses e dos adolescentes pertencentes a cerca de 43 países membros.

Ao analisarmos estes estudos, o que nos interessa fundamentalmente é encontrar as variáveis que possam ser, no seu conjunto, indicadores dos comportamentos dos nossos adolescentes e jovens, de forma a termos referenciais de reflexão sobre o que devemos fazer ou como devemos responder para minimizar problemas e promover o crescimento saudável<sup>60</sup>. Perante as necessidades com que nos confrontam, o essencial é saber quais os conhecimentos, as competências, os valores e as estratégias que lhes podemos disponibilizar para que eles encontrem os fundamentos do que são, do que querem ser, do porquê das escolhas que querem ou que fazem e do sentido que dão ao trajecto que vão traçando. E principalmente, como os podemos ajudar a integrarem a sexualidade na construção de si e do seu percurso de vida.

---

<sup>57</sup> Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) is a cross-national research study conducted in collaboration with the WHO Regional Office for Europe. <http://www.hbsc.org/overview.html>. Actualmente conta com 44 países onde se aplica instrumentos de avaliação iguais em todos os países, o que possibilita a comparação dos dados e dos resultados. A HBSC desenvolve estudos longitudinais de avaliação e monitorização dos comportamentos dos adolescentes.

<sup>58</sup> Estudos publicados por Margarida de Matos e colaboradores ao longo da última década, no âmbito do projecto aventura social parceiro da HBSC.

<sup>59</sup> [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf). Último acesso em 2013-05-18, 12:49.

<sup>60</sup> “A pesquisa do HBSC resulta na construção de um grupo coerente de indicadores que, no seu conjunto, permitam uma representação válida da saúde e dos estilos de vida dos adolescentes.”

MATOS, Margarida Gaspar. (2003). A saúde dos adolescentes portugueses (quatro anos depois) projecto aventura social & saúde. Lisboa: Edições FMH-UTL, pág.6.

[http://www.hbsc.org/countries/downloads\\_countries/Portugal/PortugueseReport\\_abstract.pdf](http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Portugal/PortugueseReport_abstract.pdf)

Somos confrontados muitas vezes com informações sobre comportamentos dos adolescentes considerados de risco. Os comportamentos de risco referentes aos adolescentes são todos os comportamentos que têm influência negativa na saúde, quer física quer mental, no percurso escolar, na vida familiar e na vida social<sup>61</sup>. Mas também aqueles que possam atentar contra a sua dignidade e a compreensão do valor que tem como pessoa ou do valor que lhe é atribuído pelos outros.<sup>62</sup>

Para melhor conhecimento da realidade nacional seleccionamos alguns estudos que utilizavam os mesmos indicadores, permitindo uma leitura comum dos resultados. Acrescentamos alguns dados retirados de estudos de carácter qualitativo que nos dão informações sobre os problemas com que os nossos jovens são confrontados no que se refere à sexualidade e a percepção que tem deles<sup>63</sup>. Estes dados são-nos úteis para o conhecimento sobre os nossos adolescentes e jovens, principalmente quando nos propomos intervir em educação para a sexualidade.

Os indicadores abaixo referidos são utilizados na avaliação dos comportamentos dos adolescentes:<sup>64</sup>

- iniciação de actividade sexual até ao final do percurso escolar;
- idade de início de actividade sexual;

---

<sup>61</sup> Utilizamos a definição de risco que Richard Jessor desenvolveu nos seus estudos sobre comportamentos dos adolescentes.

<sup>62</sup> Consideramos aqui os comportamentos de teor sensual ou eróticos bem como aqueles que levam à percepção de si como objecto de prazer para os outros resultantes da sexualização do ambiente. Também relacionamos a utilização da contracepção de emergência e o aborto como comportamentos de risco por serem perturbadores do conceito de vida e da dignidade da mulher.

<sup>63</sup> DIAS, Sónia Maria Ferreira.(2009). *Comportamentos Sexuais no Adolescentes: promoção da Saúde Sexual e Prevenção do VIH/SIDA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

<sup>64</sup> Estes indicadores são os utilizados na avaliação dos programas desenvolvidos aos adolescentes e jovens. São indicadores sugeridos pela OMS de carácter médico-preventivo.

- número de parceiros sexuais;
- utilização de preservativo;
- cobertura contraceptiva;
- recurso ao aborto;
- doenças/infecções de transmissão sexual;
- consumo de tabaco, álcool, *cannabis* e substâncias psicoactivas;
- comunicação com a família;
- ocupação dos tempos livres / uso de meios tecnológicos;
- insucesso escolar;
- auto-estima e satisfação com a vida que têm.

A partir destes indicadores apresentaremos alguns resultados que consideramos relevantes tendo por base os Relatório de 2010 da HBSC referentes aos seguintes pontos:

Prevalência de início de actividade sexual: a prevalência de início de actividade sexual em adolescentes com 15 anos na UE em 2010 foi de 26% (23% para raparigas e 29% para rapazes) e em Portugal temos prevalências de 18% para raparigas e 27% para rapazes. Nos países da UE a prevalência de iniciação sexual, no geral, é mais elevada para os rapazes do que para as raparigas, verificando-se a influência positiva da família quanto à prevenção de iniciação, embora mais nas raparigas do que nos rapazes. Na Escandinávia temos uma realidade diferente apresentando as raparigas de 15 anos sete vezes maior prevalência de iniciação do que os rapazes da mesma idade.

Em 2006 verificou-se diferenças consideráveis entre os países da UE para iniciação de actividade sexual nos jovens com 15 anos, com valores de 12% para a Eslováquia, a 38% na Bulgária e Dinamarca, que se mantiveram em 2010.

Em Portugal, no estudo de Dias *et al* em 2002, tínhamos prevalências de iniciação de actividade sexual de 23,7% (em 3762 alunos do 8.º ano ao 10.º ano) e no estudo de Ribeiro de 2006 prevalências de iniciação de 26,3% numa amostra de 1519 alunos do 3.ºCEB e Secundário das escolas do norte do país. Verifica-se uma estabilidade na prevalência de iniciação de actividade sexual de 2006 para 2010.

Nos relatórios da CDC<sup>65</sup> de 2011 os valores apresentados são 47,4% para jovens entre os 15-19 anos, tendo-se verificado uma estabilidade entre 2005 e 2010. Dentro do grupo que afirmou ter iniciado actividade sexual 33,7% mantiveram esse comportamento.

As prevalências de iniciação sexual são preocupantes por se verificar que a actividade sexual em idades precoces tem sérias consequências no percurso de saúde e de vida do adolescente tais como gravidez e aborto, doenças de transmissão sexual e resultados negativos psicossociais como se afirma no relatório da HBSC de 2010 e no da UNESCO de 2009.

Idade de início de actividade sexual: Em 2004 no grupo de adolescentes que referiram que tinham iniciado actividade sexual, a idade média da primeira relação sexual foi 16,5 anos

---

<sup>65</sup> Youth Risk Behavior Surveillance United States, <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6104.pdf>



nos países da comunidade europeia, variando de 15,7 a 18,0 anos (Islândia e Eslováquia respectivamente). Em Ribeiro (2006) obteve como idade média de iniciação 14 anos (dp=2,12) e moda 15 anos.

Num estudo em 2010 do grupo da HBSC/SSREU dirigido a estudantes universitários em Portugal, numa amostra de 3278 estudantes, 83,3% afirmaram ser sexualmente activos e 79,2% afirmaram ter tido a sua primeira relação sexual a partir dos 16 anos<sup>66</sup>.

Incidência de Infecções de Transmissão Sexual (ITS): a incidência de ITS (*Chlamydia*, gonorreia e sífilis) na Europa em jovens tem aumentado consideravelmente na última década. A infecção por VIH/SIDA é outra preocupação quanto à saúde dos adolescentes e jovens e o relatório da HBSC de 2006 chama a atenção para o facto de terem sido diagnosticados 26 220 novos casos de VIH com uma taxa de 67,2 por milhão. As maiores taxas de VIH na Europa encontram-se na Estónia e Portugal. A incidência de infecção por VIH mais elevada com taxas de mais de 100 novos casos diagnosticados de infecção por VIH foram observadas no Reino Unido (149), Letónia (130) e Luxemburgo (119) em 2006. Destes, 11% foram relatadas em jovens entre os 15-24 anos de idade em que 34% eram do sexo feminino (HBSC, 2006).

Uso de preservativo: o uso de preservativo apresenta percentagens elevadas, 76% no total com 78% para raparigas e 79% para rapazes. Em Portugal 84% das raparigas 80% dos

---

<sup>66</sup> REIS, Marta; RAMIRO, Lúcia; MATOS, Margarida Gaspar (2012) Jovens e sexualidade o que acontece na adolescência. In *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade*. Volume 1 - Estado da Arte: Princípios, actores e contextos1ª Edição, Abril, pág.246.

rapazes referem terem usado preservativo na última relação sexual. A utilização de contraceptivo tem percentagens de 22% com 26% para raparigas e 19% para rapazes (HBSC, 2010).

Consumo de tabaco: o consumo de tabaco na UE é de 18%, sendo 17% para raparigas e 19% para rapazes, em Portugal temos valores de 10% para raparigas e 11% para rapazes, o que nos coloca nos quatro países com menos utilização aos 15 anos (HBSC, 2010). Em Portugal os adolescentes que declararam ter actividade sexual apresentam uma percentagem mais elevada de experimentação de tabaco do que os que não iniciaram actividade sexual (47% com consumo de tabaco e actividade sexual versus 11% com consumo de tabaco e sem actividade sexual, estudo de Simões e Matos<sup>67</sup> e 38% com consumo de tabaco e com actividade sexual versus 11% com consumo de tabaco e sem actividade sexual,  $p < 0,001$ ; OR=4,81; 3,64-6,34 IC95% estudo Ribeiro<sup>68</sup> ).

Consumo de álcool: o consumo de álcool referente a embriaguez é de 32% (29% para raparigas e 34% para rapazes) da UE, em Portugal temos valores de 18% para raparigas e 23% para rapazes o que nos coloca nos cinco países com menos embriaguezes em jovens de 15 anos. No relatório de 2010 verifica-se que a prevalência de rapazes e raparigas que tiveram episódios de embriaguez aumentou consideravelmente na última década (HBSC, 2010). Em cerca de metade dos países para os quais existem dados disponíveis, mais de 50% dos jovens europeus com idade entre 17-18 referem episódios de embriaguez pelo

---

<sup>67</sup> SIMÕES, Celeste; MATOS, Margarida Gaspar. (2010) *Comportamentos de risco na adolescência: factores associados ao início precoce da actividade sexual*. Coisas de Ler Edições, 1ª Edição, Lisboa, Junho, pág. 33-55.

<sup>68</sup> RIBEIRO, Teresa Tomé, coord. (2006). *Educação da sexualidade em meio escolar: um treino de competências individuais*. Casa do Professor Edições, Braga.

menos uma vez nos últimos 12 meses (HBSC, 2009). O consumo de álcool aparece-nos associado à actividade sexual (80,7% consomem álcool e têm actividade sexual *versus* 57% que consomem álcool e não têm actividade  $p<0,0001$ , OR=3,15:2,38-4,16 IC95%)<sup>69</sup>. O facto é que no grupo etário dos universitários esta associação entre actividade sexual e consumo de álcool apresenta risco mais elevado que em adolescentes (consumo de álcool em 58,8% com actividade sexual *versus* 20,5% sem actividade sexual  $p<0,0001$ : OR =5,50: 3,33-9,08 IC95%). Esta associação entre álcool e actividade sexual tem preocupado os educadores e profissionais de saúde pelo facto de ser uma variável que influencia negativamente a utilização de preservativo na relação sexual, assim como a decisão de ter actividade sexual<sup>70</sup>.

Consumo de *cannabis*: o consumo de *cannabis* é de 17% (15% para raparigas e 20% para rapazes) na UE e em Portugal temos prevalências de 9% para raparigas e 15% para rapazes com 15 anos, o que nos coloca no décimo país com menos utilização. Em amostras de grupos etários mais velhos encontram-se valores superiores. A associação entre o consumo de *cannabis* e actividade sexual tem sido referida nos relatórios da CDC com percentagens de 22,1%, nos relatórios da HBSC, nos estudos da Aventura Social – HBSC e nos estudos de Ribeiro (24,7% com actividade para 7,4% sem actividade,  $p<0,001$  OR=3,65(2,84-4,67)IC95%). Na avaliação feita aos universitários pela HBSC/SSREU esta associação não só se verifica como tem um peso maior *Cannabis* 24,1% com actividade *versus* 4,5% sem actividade  $p<0,0001$ : OR =6,65(2,84-15,54 IC95%).

---

<sup>69</sup> RIBEIRO, Teresa Tomé, coord. (2006). *Educação da sexualidade em meio escolar: um treino de competências individuais*. Casa do Professor Edições, Braga.

<sup>70</sup> Centers for Disease Control and Prevention – U.S. Department of Health and Human Services (2011). *CDC Health Disparities and Inequalities Report — United States, 2011*. Morbidity and Mortality Weekly Report, 60.

Comunicação com a família: nos países da União Europeia 60% dos adolescentes referem boa comunicação com os pais, o que se traduz em níveis elevados de bem-estar e de qualidade de vida nos filhos. Relativamente aos adolescentes com 15 anos, há maior facilidade de falar com a mãe do que com o pai, sem diferença entre rapazes e raparigas. Em Portugal temos valores de 43% para raparigas e 66% para rapazes o que nos coloca em 28.º posição entre 37 países (HBSC, 2010).

Satisfação com a vida: a elevada satisfação com a vida é referida por 83% dos adolescentes (79% para raparigas e 86% para rapazes) e para Portugal 80% para raparigas e 84% para os rapazes (HBSC, 2010). Embora sejam animadores estes dados, não invalida a atenção que devemos ter para evitar os acontecimentos negativos que perturbam os adolescentes e jovens, pois estima-se que entre 10 a 20% da população jovem mundial sofra de perturbações da área da saúde mental<sup>71</sup>.

A prevalência acumulada da depressão é de cerca de 4% no grupo etário 12-17 e 9% aos 18 anos (o dobro no sexo feminino)<sup>72</sup>. Os mais recentes resultados sugerem um aumento na prevalência de depressão na adolescência. Nos EUA nestes últimos 5 anos verificou-se 7,8% de tentativas de suicídio em jovens entre os 15 e 19 anos, 2,4% de suicídio realizado

---

<sup>71</sup> WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2009). *A Snapshot of the Health of Young People in Europe*. A report prepared for the European Commission Conference on Youth Health. WHO, Brussels, Belgium.

<sup>72</sup> Ibidem, pag.44

e 28,5% do estado de tristeza referido por esta população. Em todos estes valores verificou-se um aumento percentual em relação ao referente aos 5 anos anteriores<sup>73</sup>.

Utilização dos meios tecnológicos de comunicação: A utilização dos meios tecnológicos de comunicação com amigos do mesmo sexo ou pares, é feita por 57% dos adolescentes de 15 anos na UE sendo que 65% são raparigas e 50% são rapazes. Portugal tem valores de 77% para raparigas e 62% para os rapazes sendo o 4º país que mais utiliza estes meios. No geral verifica-se uma diferença entre os sexos, as raparigas gastam mais tempo ao telemóvel e os rapazes passam mais tempo na internet e a jogar (HBSC, 2010).

Aproveitamento escolar: o bom aproveitamento escolar na UE tem uma prevalência de 57% (60% para raparigas e 54% para rapazes) e para Portugal de 42% para raparigas e 44% para rapazes ficando na 4ª posição mais baixa. Por outro lado somos dos países em que os adolescentes referem mais pressão de trabalho na escola (HBSC, 2010). Verifica-se também uma associação entre o insucesso escolar e já ter iniciado actividade sexual. No estudo de Ribeiro (2006), os valores encontrados para o insucesso escolar foram de 63,4% para quem iniciou actividade sexual e 36,6% para quem não iniciou actividade sexual ( $p < 0,001$ ; OR=2,70:1,80 – 4,06 IC95%).

Gostar da escola: Gostar da escola é um factor protector para comportamentos de risco e os adolescentes até aos 15 anos da UE apresentam valores baixos de interesse pela escola pois

---

<sup>73</sup> ADVOCATES FOR YOUTH (2008). *Sex Education and other programs that work to prevent teen pregnancy, HIV & Sexually transmitted infections*. Science and Success (2<sup>nd</sup> ed.). Advocates for Youth, Washington, DC.  
[www.advocatesforyouth.org](http://www.advocatesforyouth.org)

só 22% (25% para raparigas e 20% para rapazes) afirmam gostar muito da escola. Portugal está na 20ª posição (valores 22% para raparigas e 16% para rapazes) (HBSC, 2010).

As recomendações finais quer dos relatórios da HBSC, da UNESCO, da CDC e dos estudos sobre comportamentos sexuais nos adolescentes realizados em Portugal<sup>74,75,76</sup> apontam para a necessidade de antecipadamente se desenvolver uma educação abrangente de forma a uma melhor compreensão dos adolescentes sobre sexo e relacionamentos.

Salientamos mais alguns dados encontrados na bibliografia, relevantes para a compreensão do que actualmente se passa com os nossos jovens (HBSC, 2006, 2010; CDC, 2008, 2011, UNESCO, 2012; DIAS, 2009; MATOS, 2010, RIBEIRO,2006):

- a. Os valores de iniciação de actividade sexual em alunos de 3.ºciclo e Secundário das escolas públicas oscilam entre 21,8% e 26,7%, o que corresponde a cerca de 1/4 a 1/3 do total dos alunos estudados e nos levam a afirmar que existe um grupo que inicia precocemente actividade sexual durante o seu percurso escolar.
- b. Existem diferenças entre rapazes e raparigas quanto à iniciação de actividade sexual. É maior a percentagem de rapazes a iniciar actividade sexual do que raparigas. Este dado chama a atenção para alguns aspectos que deverão ser trabalhados de forma diferente com os rapazes nas intervenções em educação para a sexualidade.

---

<sup>74</sup> DIAS, Sónia Maria Ferreira.(2009). *Comportamentos Sexuais no Adolescentes: promoção da Saúde Sexual e Prevenção do VIH/SIDA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

<sup>75</sup> RIBEIRO, Teresa Tomé, coord. (2006). *Educação da sexualidade em meio escolar: um treino de competências individuais*. Casa do Professor Edições, Braga.

<sup>76</sup> MAIA, Ana Cristina Sequeira Bento (2008). *Saúde e Adolescência - Hábitos e Comportamentos dos adolescentes que frequentam clínica privada no concelho do Barreiro*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa (Dissertação de mestrado).

- c. Encontramos resultados que nos alertam para o facto de os adolescentes afirmarem que iniciaram actividade sexual por acaso, ou seja, fruto do momento, da ocasião, por curiosidade, ou simplesmente porque queriam experimentar.
- d. Verificamos que o consumo de tabaco, álcool, haxixe e outras substâncias está estatisticamente associado com a actividade sexual. Quem tem consumos de substâncias psico-activas, como álcool ou *cannabis*, tem um maior risco de iniciação precoce de actividade sexual.
- e. As saídas, principalmente as nocturnas, como as idas a discotecas, bem como a frequência com que o fazem, vão influenciar directamente na iniciação da actividade sexual nestas idades.
- f. O insucesso escolar encontra-se associado à actividade sexual, mas não sabemos, tal como com as outras variáveis, em que sentido se expressa.
- g. O facto de os alunos se sentirem mal ou não gostarem da escola é um factor de risco para a iniciação de actividade sexual.
- h. A falta de atenção e supervisão por parte dos pais tem uma influência directa nos comportamentos de risco dos filhos, em particular nos comportamentos relacionados com a sexualidade.
- i. O facto de os amigos terem comportamentos de risco, funciona como factor promotor para esses comportamentos. Mas também se verifica, quer em relação à actividade sexual, quer em relação a consumos, que os alunos referem que

consideram que os amigos têm esses comportamentos no dobro dos valores que realmente se observam.<sup>77</sup>

- j. Estudos de metodologia qualitativa apontam para diferenças consideráveis entre rapazes e raparigas quanto às pressões para iniciar actividade sexual<sup>78</sup>.

Nos estudos com amostras mais reduzidas verifica-se por vezes flutuações um pouco maiores que nos estudos com amostras superiores a 1500 respostas. São estudos que caracterizam zonas mais delimitadas. O que nos dizem é que intervenções a desenvolver em pequenos grupos, como, por exemplo, numa escola ou num número específico de turmas, devem ser sujeitas a avaliações prévias para que se possa ser mais eficaz nas intervenções.

Por outro lado, aparece-nos como resultado consistente que uma boa comunicação com os pais e o elevado nível de instrução, principalmente da mãe, são factores protectores para comportamentos de risco nos filhos (HBSC, 2010; CDC, 2008, 2011, UNESCO, 2012; DIAS, 2009; MATOS, 2010, RIBEIRO, 2006). Contudo, em paralelo, quando observamos quais as variáveis de observação sobre comunicação verificamos que conversar com os filhos sobre sexualidade centra-se em falar sobre sexo e contraceção, ou seja, sobre o acto sexual e o controlo da fertilidade, o que numa educação para a compreensão do que é a sexualidade é muito pobre. Este dado vai ao encontro de alguns resultados que referem que

---

<sup>77</sup> BURNETT, Stephanie; BAULT, Nadège; CORICELLI, Giorgio; LAKEMORE, Sarah-Jayne. (2010). Adolescents' heightened risk-seeking in a probabilistic gambling task. *Cogn Dev.* 25(2): 183–196.  
BURNETT, Stephanie; BLAKEMORE, Sarah-Jayne (2009). The Development of Adolescent Social Cognition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1167: 51-56.

<sup>78</sup> DIAS, Sónia Maria Ferreira. (2009). *Comportamentos Sexuais no Adolescentes: promoção da Saúde Sexual e Prevenção do VIH/SIDA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.



os adolescentes, quando questionados sobre o que pensam acerca de sexualidade, identificam-na como uma área de tensão, por um lado, associada ao prazer e ao gozo e, por outro lado, associado a problemas como gravidez indesejada e doenças de transmissão sexual<sup>79</sup>.

Concluimos que “*não podemos deixar o adolescente a jogar com a sorte, em decisões que têm implicação na sua vida futura e na sua estruturação como pessoa*”<sup>80</sup>. A vida é clara e simples, precisamos é de a saber explicar, de a saber mostrar, de a saber tornar legível, para que *não se embaracem linhas nem se façam nós* nos percursos em sexualidade.

As questões que são pertinentes e que devemos formular não podem ser só as que procuram indicadores do comportamento, mas partir daí para procurar compreender melhor a razão desses comportamentos, como por exemplo: O que correu mal no percurso dos adolescentes e porquê algumas escolhas que fazem?

Devemos colocar igualmente as que procuram indicadores positivos, como: Porque corre bem com os outros? O que nos podem dizer e o que podemos aprender e perceber com aqueles em que corre bem? Quais foram os trajectos educativos que tiveram os adultos que se construíram de forma equilibrada, segura e resiliente? QUE aspectos valorizam os adolescentes com trajectos ricos? QUE estrutura familiar, escolar, social têm ou tiveram? Será que a base genética e comportamental tem influência?

---

<sup>79</sup> RIBEIRO, Teresa Tomé, (coord.). (2006) *Educação da sexualidade em meio escolar: um treino de competências individuais*. Edições Casa do Professor, Braga, pág.24.

<sup>80</sup> Ibidem, pág.25.

Estes dois tipos de questões, para qualquer pessoa ligada à área da saúde e da educação, deveriam ser formuladas efectivamente, mas o que se verifica é que as avaliações são mais baseadas no que corre mal e, por isso, frequentemente as soluções que se encontram acabam por ser contraproducentes. Não é uma atitude que parte duma visão positiva. Tomamos o todo pela parte. Por exemplo: verificamos que 21,8% dos alunos do secundário iniciaram actividade sexual e montamos estratégias de educação para a saúde e intervenções como se estivéssemos a trabalhar com grupos de alto risco do fenómeno. Treina-se em sessões de turma o manuseamento do preservativo e mostram-se imagens de órgãos sexuais em estádios de doença avançada. Trata-se duma forma explícita as várias opções para o acto sexual como se fossem todas igualmente valorizadas e úteis para os percursos de experimentação. Agridem-se alunos em estádios de desenvolvimento diferente, sem ter atenção à fase que atravessam e que é própria deste grupo etário, a qual deveria ser de compreensão e reflexão sobre o sentido que pode ter a sexualidade para cada um. Não se respeita o tempo de construção pessoal de cada jovem.

Tomáš Paus, embora referindo-se a estudos na área do desenvolvimento cerebral na adolescência, chama-nos a atenção para que “*as suposições baseadas em conhecimentos anteriores estão a influenciar interpretações dos novos dados*”.<sup>81</sup> Consideramos esta afirmação de interesse também para a interpretação dos dados relacionados com os comportamentos de risco dos adolescentes em sexualidade.

---

<sup>81</sup> PAŮS, Tomáš. (2010). Desenvolvimento do cérebro. In *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Almedina, pág.267.

Talvez tenhamos chegado a um ponto em que estamos a fazer interpretações fechadas, simplistas, ou seja, leituras baseadas em interpretações anteriores que nos levam a caminhos iguais. E, o que se verifica principalmente na última década em que várias organizações como a OMS e a CDC passaram a apresentar resultados da avaliação das intervenções em educação sexual, é que os resultados não têm sido os que se esperava, temos assistido a um aumento progressivo embora oscilante dos indicadores e não uma diminuição estabilizada dos comportamentos de risco<sup>82</sup>.

É urgente revermos posições e conceitos pré-formados e transmitidos muitas vezes de forma errada na formação base dos educadores e dos agentes de saúde. Entramos num novo milénio, numa nova fase de ver e interpretar a sociedade e a pessoa humana, a anterior já não nos serve. Saltemos para novos paradigmas de educação para a sexualidade.

---

<sup>82</sup> Nos últimos relatórios da CDC houve a necessidade de introduzir novos indicadores de avaliação dos comportamentos dos adolescentes, como o sexo anal e o sexo oral, por se verificar um aumento da referência a estas práticas neste grupo etário com infeções de transmissão sexual associadas (caso do HPV- vírus do papiloma humano).



## 1.4 EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

A educação para a sexualidade é importante como meio para criar bases para uma auto-educação. A auto-educação é um factor identificador de maturidade. Isto quer dizer que o indivíduo que recebeu formação passa a ser o gestor da sua educação. E, nos assuntos e temas ligados com a sexualidade, necessitamos de ser sempre educadores de nós próprios, precisando para isso de ter desenvolvido as competências necessárias.

Esta razão é suficiente para percebermos que o sucesso de uma educação para a sexualidade depende do modelo conceptual utilizado e da qualidade dos educadores. A formação e a reflexão dos educadores é um factor importante neste processo.

Educar para a sexualidade tornou-se uma prioridade inegável nos nossos dias. Tal resultou de vários factores que a impuseram como necessária, sendo os principais os seguintes:

- a sexualização da sociedade e a sobrevalorização do sexo, do prazer e da procura do reconhecimento pessoal segundo padrões sensuais;
- a implicação directa que as escolhas e os comportamentos de vivências de sexualidade tiveram e têm na saúde individual, mas fundamentalmente nos indicadores da saúde pública e das sociedades<sup>83,84,85</sup>;

---

<sup>83</sup> Segundo o Relatório do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/SIDA (UNAIDS) entre 2000 e 2007 a taxa de novos casos notificados de infecção pelo HIV na Europa quase duplicaram. Dentro destas regiões, as taxas de novas infecções pelo HIV foram mais elevadas nos EUA e em Portugal. As prevalência de pessoas a viverem com HIV/SIDA para idades compreendidas entre 15 e 49 anos também aumentou.

[http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/dataimport/pub/report/2009/jc1700\\_epi\\_update\\_2009\\_en.pdf](http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/dataimport/pub/report/2009/jc1700_epi_update_2009_en.pdf)

<sup>84</sup> Cerca de 16 milhões de raparigas com idade entre 15 a 19 anos dão à luz a cada ano, representando cerca de 11% de todos os nascimentos em todo o mundo. <http://www.everywomaneverychild.org>

<sup>85</sup> UNESCO (2009) *International guidelines on sexuality education. An evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education*, June.

- a dificuldade na estruturação de compromissos duradouros e vinculativos com a consequente perturbação na estruturação da família, do respeito pela vida, pela mulher e pelo acompanhamento dos filhos<sup>86</sup>;
- e por fim a dificuldade crescente de tempo, espaço e capacidade dos pais para transmitirem aos seus filhos quais os fundamentos das opções que fizeram e qual o valor do amor, do outro e da família no percurso que fazem<sup>87</sup>.

Esta necessidade de educar para a sexualidade tem sido reconhecida a todos os níveis da sociedade. Porém, acabou por se cair numa apropriação desta necessidade quer pela política, quer pelo direito, o que retirou em parte a capacidade para uma discussão pública, plural, construtora e modificadora de abordagens a desenvolver. Uma discussão que tivesse partido da reflexão sobre as experiências anteriores e sobre os dados disponíveis e que tivesse como objectivo encontrar novas formas de intervir.

Magalhães<sup>88</sup> afirma que “*a sexualidade tratada fora do contexto bioético só é possível por uma violência redutora. A sexualidade é bioética*” e, como tal, é dirigindo a atenção para o

---

<sup>86</sup> Nos resultados dos múltiplos estudos e estatísticas sobre casamento, divórcio, aborto, violência sobre a mulher, vida familiar fica patente este problema

<sup>87</sup> Isabel e Michel Renaud referem a necessidade de se criar espaços de comunicação entre o casal e dentro da família apontando como essencial o tempo que os pais disponibilizam para si como casal (que os vais levar a encontrarem uma maior consistência na educação que pretendem para os seus filhos) mas também no tempo que têm que encontrar para numa atitude de diálogo poderem transmitir aos seus filhos as suas convicções e os seus princípios, independentemente de serem por eles reconhecidos como válidos ou úteis. In BISCAIA, Jorge; RENAUD, Isabel; RENAUD, Michel. (2008) *O diálogo e os desafios da comunicação em casal*. in *A que pais têm os filhos direito: tempos de vida*. Gráfica de Coimbra 2 Publicações Limitada, pag. 43-48.

É interessante verificar que esta comunicação da família e a comunicação especificamente com a mãe são actualmente considerados factores determinantes na prevenção de comportamentos de risco nas crianças e adolescentes sendo por isso alvo de estudo e intervenção. Veja-se em Social determinants of health and well-being among young people : Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey / edited by Candace Currie, Cara Zanotti, Antony Morgan, Dorothy Currie, Margaretha de Looze, Chris Roberts, Oddrun Samdal, Otto R.F. Smith and Vivian Barnekow. Health Policy for Children and Adolescents, No. 6 Updated reprint 2012, XVIII +252 pages ISBN 978 92 890 1423 6 [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf)

<sup>88</sup> MAGALHÃES, Vasco Pinto. (2007). *O olhar e o ver*. Edições Tenacitas, 4ª Edição, Coimbra.

que se propõe como sexualidade humana que pensamos dever fundamentar e estruturar todo um programa de educação sexual. Todavia, “*ao considerar o modelo de educação sexual a adoptar é essencial compreender a sociedade e a cultura em que os formandos estão inseridos.*”<sup>89</sup>

A família tem, sem dúvida, um lugar primordial na educação para a sexualidade dos filhos. “*É na família que se aprende a amar, a construir relação, a gerir conflitos e a distinguir comportamentos privados ou públicos. O modelo vivido pode ser bom ou mau mas é o mais marcante.*”<sup>90</sup>

A sexualidade, porque também é social e cada vez mais está presente em todos os espaços, necessita de intervenção e de discussão na escola, ao longo de todo o trajecto escolar dos jovens.

Porém, para que seja positiva, necessita que pais e educadores estejam em sintonia, se ajustem e gozem de confiança mútua.

No relatório da Comissão Interministerial para a elaboração de um Plano de Acção em Educação Sexual e Planeamento Familiar, lê-se que “*a Escola não pode assumir sozinha um processo de construção de um sistema de valores e condutas neste domínio, devendo*

---

<sup>89</sup> AVILLEZ, Mary Anne Stilwell. (2010). A educação sexual nas escolas. *Brotéria* 171: 217-228, pág.223.

<sup>90</sup> Ibidem,pag.223

*haver também uma co-responsabilização da família, dos técnicos de saúde e de toda a sociedade em geral”.*<sup>91</sup>

A escola, ao identificar os seus limites para assumir sozinha a educação para a sexualidade, terá que se abrir à intervenção da família, dando-lhe espaço para que ela possa discutir objectivos, estratégias, marcar limites e regras. Se a família tiver uma posição de parceira na escola, provavelmente a confiança entre pais e professores poderá vir a ser uma realidade.

O Relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) apresenta como síntese várias propostas e medidas com a finalidade de “*tornar mais efectiva a Educação Sexual/Educação para a Saúde em meio escolar.*”<sup>92</sup> Nestas propostas verifica-se uma maior consciencialização da integração dos pais na planificação e execução destes projectos na escola. Por outro lado apresenta esta área curricular com carácter obrigatório, o que até agora não se verificava.

Para que se aplique o carácter obrigatório, é essencial que se tenha em atenção algumas premissas que se nos apresentam como fundamentais: os programas deverão ser elaborados em conjunto por pais e professores, a escola deverá disponibilizar mais do que um programa, para que seja possível aos pais escolherem aquele que se ajusta mais ao seu

---

<sup>91</sup> GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO SEXUAL (2007). *Relatório do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa: GTES. [http://www.netprof.pt/pdf/Relatorio\\_EduSexual.pdf](http://www.netprof.pt/pdf/Relatorio_EduSexual.pdf)

<sup>92</sup> GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO SEXUAL (2007). *Relatório do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa: GTES.



estilo educativo, valores e filosofia de vida. Não nos parece estar respeitada a liberdade de educação da família se não se verificar esta abertura nas escolas.

A Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto, que veio regulamentar a educação sexual em meio escolar, imprime um carácter de obrigatoriedade à implementação de programas de educação sexual nas escolas para os 1.º, 2.º, 3.º Ciclos e Secundário e à presença dos alunos nesses programas. Por essa razão, contempla um espaço de abertura aos pais e entidades parceiras. Estes passos estão previstos na Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto, no Artigo 6.º sobre o Projecto educativo de escola, quando se afirma: *“A educação sexual é objecto de inclusão obrigatória nos projectos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, nos moldes definidos pelo respectivo conselho geral, ouvidas as associações de estudantes, as associações de pais e os professores.”* E no Artigo 11.º sobre a Participação da comunidade escolar no ponto 2 afirma *“Os encarregados de educação e respectivas estruturas representativas são informados de todas as actividades curriculares e não curriculares desenvolvidas no âmbito da educação sexual.”*

Na Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril, que veio regulamentar a aplicação da Lei n.º60/2009, no Artigo 4.º sobre a Elaboração do projecto educativo da escola afirma no ponto 1 que: *“Os termos em que se concretiza a inclusão da educação sexual nos projectos educativos dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas são definidos pelo respectivo conselho pedagógico e dependem de parecer do conselho geral, no qual têm assento os professores da escola, representantes dos pais e, nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas onde seja leccionado o ensino secundário, representantes dos estudantes.”* E no ponto 2 do mesmo artigo afirma-se ainda: *“Sem prejuízo do disposto no*

*número anterior, o conselho pedagógico deve assegurar que os pais e encarregados de educação sejam ouvidos em todas as fases de organização da educação sexual no respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.”*

É importante que os pais aproveitem estes canais de comunicação e de colaboração com os professores e com a escola, pois só assim é que evoluímos para uma escola mais capaz de informar e formar, ou seja, de educar.

A interdisciplinaridade dos programas de educação sexual e a sua abordagem transversal continua a ser consensual, embora, para que tudo isto seja possível, seja necessário existir, em cada escola, um grupo responsável pela implementação desses programas, constituído por pais e professores que se mostram interessados e disponíveis.

Esta abordagem apresenta-se atractiva e motivadora, embora na prática o processo logístico seja complicado, pois não é fácil homogeneizar nem conteúdos nem avaliações, apresentando dificuldades na discussão dos conteúdos entre os professores e também com os pais.

A repercussão que a vivência da sexualidade pode ter na saúde do indivíduo e da comunidade faz dos profissionais de saúde (médicos e enfermeiros) actores a não dispensar nesta intervenção. Assim, as parcerias com outras entidades vêm enriquecer a discussão e o aprofundamento de temas. Mas estas intervenções têm que estar muito bem aferidas e integradas nos objectivos dos programas escolares a decorrer, pois todos os intervenientes

devem estar em uníssono quanto ao modelo conceptual adoptado. A participação de entidades parceiras só faz sentido como uma mais valia para programas existentes.

Nas revisões que se têm feito sobre os programas de educação sexual e após uma comparação entre o investimento feito e os resultados obtidos, percebe-se que existe, por parte dos educandos, alguns dados positivos como um aumento de conhecimento sobre doenças de transmissão sexual e métodos contraceptivos e uma maior capacidade de escolher quando se quer iniciar actividade sexual.

Contudo, existe um aumento da incidência de infecções sexualmente transmitidas associada com uma diminuição da média de idade de incidência da primeira infecção, juntamente com um aumento das taxas de morbilidade das perturbações do foro psiquiátrico.<sup>93</sup>

Assim, ao finalizarmos esta leitura dos dados percebemos que existe uma necessidade de alterar as estratégias de intervenção para que se possam alcançar resultados mais animadores.

Na análise feita aos programas de educação para a sexualidade que têm vindo a ser desenvolvidos na Europa e nos EUA<sup>94</sup>, a grande maioria apresenta como finalidade a prevenir comportamentos de risco nos jovens relacionados com a sexualidade, tendo em

---

<sup>93</sup> Estudos e relatórios apresentados anteriormente.

<sup>94</sup> Os relatórios da WHO, da CDC e da UNESCO. Em Portugal o GTES em 2005 fez uma revisão de todos os programas que existiam a decorrer nas escolas em Portugal, apresentando os resultados em relatório final.

atenção a SIDA e as gravidezes não desejadas, o uso de preservativo e o conhecimento dos métodos contraceptivos. Ora, esta tónica introduz muitas vezes uma abordagem enviesada, por vezes desajustadas aos grupos etários a que se dirigem, nas avaliações iniciais, nas estratégias pedagógicas utilizadas e na interpretação dos resultados esperados, que nem sempre estão de acordo com os objectivos propostos.

Passamos a expor uma breve revisão dos modelos de educação para a sexualidade existentes na Europa e nos EUA.

### **Modelos conceptuais existentes**

Ao longo destes últimos 40 anos surgiram várias formas de conceptualizar a sexualidade, as quais nos influenciaram e das quais transportamos alguns resíduos até aos dias de hoje. O conceito que temos de sexualidade influencia a nossa forma de viver e educar em sexualidade e está directamente relacionado com o modelo que escolhemos para a educação. Por sua vez, o modelo conceptual que temos para a educação molda o nosso conceito de sexualidade, existindo assim uma relação biunívoca. Quer o conceito quer o modelo são responsáveis pelas estratégias e pelos conteúdos que escolhemos para a educação.

Quanto aos modelos existentes ou que existiram, parece-nos muito útil a classificação usada por Dias *et al* <sup>95</sup>, que apresentamos em seguida e na qual introduzimos mais alguns modelos e a sua análise:

- a) Modelo Impositivo Conservador que assume a sexualidade unicamente na dimensão procriativa e a reduz a uma das finalidades do casamento. Trata-se de um modelo que nasce na época vitoriana, marcado por uma normativa moral impositiva externa. Toda a sociedade se organiza baseada neste pressuposto, quer politicamente, quer economicamente<sup>96</sup>. Em Portugal, durante o Estado Novo, a relação de casal estava baseada numa relação de desigualdade, expressa na *lei da cabeça de casal*. Existia a proibição de casamento para as mulheres em algumas profissões<sup>97</sup>. A sexualidade não era falada nem exposta e existia um número razoável de multas e coimas para comportamentos públicos de cariz sexual e afectivo expressas em leis que os assumiam como atentados contra a moral pública.

No quadro deste modelo a sexualidade não é perspectivada em todo o ciclo de vida pessoal como algo a trabalhar e a desenvolver, sendo desvalorizada quer na infância, quer na adolescência, quer na idade adulta após ter terminado a fase fértil da mulher. Mesmo em fase fértil mas em idade mais madura, o casal que se via confrontado com uma gravidez era olhado com uma certa desaprovação social.

---

<sup>95</sup> DIAS, Alda Maria; RAMALHEIRA, Carlos; SEABRA, Maria Emília; ANTUNES, M. Leonor Cabral.(2001). *Educação da Sexualidade no dia-a-dia da prática educativa*. Braga: Edições Casa do Professor.

<sup>96</sup> FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio de Água Editores.

<sup>97</sup> ALVIM, Maria Helena V. B. E (2006) *Em Busca da História das Mulheres*. 1.<sup>a</sup> Coleção: Mulher e a Sociedade. Associação Portuguesa de Investigação Histórica sobre as Mulheres (APIHM)

A educação para a sexualidade era feita numa forma informal e baseada em normas de comportamento muitas vezes denominadas com “*atitudes próprias*”. Tinha por base valores que se encontravam na sua maioria subentendidos e não explicitados.

- b) Modelo Impositivo de Ruptura em que a sexualidade existe para marcar uma posição de ruptura com a sociedade ou com os modelos assumidos por esta. Esta visão pretende confrontar, alterar modelos e estilos de comportamento sexual existentes. Introduce uma nova ideologia sobre o corpo, a liberdade de o utilizar e a relação entre sexos. Põe na sexualidade o traço do moderno e do livre. Ser livre é entendido como não ter tabus a nível sexual, expressar-se e exprimir-se como se deseja. Foi o que assistimos em 68 em França e em 74 em Portugal.<sup>98</sup> Trata-se de um Modelo libertário e progressista que encara a sexualidade como uma necessidade básica. Cada um tem o direito a expressar-se segundo os seus impulsos biológicos, emocionais e afectivos. O desejo é o motor da decisão. Quem não reage assim é porque se encontra vinculado a modelos conservadores. A educação é aberta, focando-se na preocupação pela compreensão da necessidade sexual como uma necessidade básica que deve ser conhecida, percebida e satisfeita, sem estar sujeita a normas sociais e religiosas pré-existentes.
- c) Modelo Médico-preventivo é o modelo mais representativo. A sexualidade aparece como um domínio da saúde que dela se apropria. Centra a sua abordagem na prevenção de doenças de transmissão sexual e de gravidezes indesejadas,

---

<sup>98</sup> CARVALHO, Cristina. (2008). *Educação da sexualidade* Fundação Secretariado Nacional de Educação Cristã. Lisboa.

principalmente na adolescência. Tem uma visão higienista da sexualidade. O corpo na sua dimensão biológica é trabalhado quase como exterior à própria pessoa. As atitudes e comportamentos são indicados em função da eficácia, fiabilidade, vulnerabilidade e acessibilidade em saúde. São treinados técnicas e procedimentos de actuação. Este modelo passou a ter um peso maior a partir dos anos 80 quando do aparecimento da SIDA e na actualidade tem ainda um peso muito grande e como afirma Duarte<sup>99</sup>: “*a dimensão física e patológica da sexualidade é sobrevalorizada em detrimento das importantes dimensões psicossocial e moral*”. A medicina e todas as ciências afins entram com a mesma força e tirania com que entrou a política e a religião nas décadas anteriores. Os defensores deste modelo utilizam o poder do discurso científico como explicativo da mensagem que se pretende<sup>100</sup>. Dá-se a associação de todos os poderes: científico, político, económico e dos *mass media*.

Os Relatórios para o Desenvolvimento da População<sup>101</sup> são um exemplo desta linha de observação e avaliação. Estão suportados por investigação em saúde<sup>102</sup> cujos

---

<sup>99</sup> DUARTE, Alberto Carlos Marques. (2006). *A educação sexual na adolescência em contexto escolar: da necessidade de informação à exigência de reflexão*. Porto – Universidade Católica Portuguesa (dissertação de mestrado), pág. 175.

<sup>100</sup> FOUCAULT, Michel. (1994) *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Relógio de água Editores.

<sup>101</sup> Os Relatórios para o Desenvolvimento da População são elaborados a partir das Conferências Internacionais sobre População e Desenvolvimento que se realizam de 4 em 4 anos e que contam com cerca de 144 países participantes. Estão inseridas no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). As directrizes aprovadas pelos Estados Membros são operacionalizadas em Metas que pretendem atingir no período acordado. São vinculadas pelos países membros e integradas nos programas de saúde a implementar. Os países que não as incorporam nos seus programas ou que não as atingem confrontam-se por vezes ao não ter acesso a alguns financiamentos. Esta forma de estar funciona como estratégia de coacção sobre os governos e a comunidade científica de cada país que resulta em parte na melhoria dos índices mas que por vezes cria perturbações na cultura e nos valores das famílias e das pessoas.

<sup>102</sup> CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO 2004. – PNUD

<http://www.sepm.gov.br/Articulacao/articulacao-internacional/relatorio-cairo.pdf> ;

Relatórios do Desenvolvimento Humano nacionais e regionais, incluindo formação relacionada e recursos de consulta em [hdr.undp.org/en/nhdr/](http://hdr.undp.org/en/nhdr/).

indicadores são os que se relacionam com a dimensão física da sexualidade e a sua relação com infecções e doenças associadas. As linhas orientadoras e as metas a atingir estão directamente relacionadas com comportamentos sexuais descontextualizados.

- d) Modelo Relacional Aberto apresenta a sexualidade nas dimensões biológica, psicológica e social. Está muito ligado à psicologia, que adquire grande impacto, por se considerar necessário o contributo dos estudos sobre motivação, emoção, afectos, tomada de decisão e realização pessoal. As várias teorias sobre maturação e desenvolvimento sexual são expressão da necessidade de se trabalhar também as outras dimensões da sexualidade. Baseado em estudos que nos fornecem indicadores para avaliar o comportamento humano este modelo valoriza a pessoa colocando-a como centro dos seus interesses. A relação a dois fica sustentada pelo bem-estar e pela qualidade da comunicação. Utiliza-se uma frase: *“o importante é que te sintas bem, que estejas preparado, que decidas o que queres e que seja com alguém de que gostes”*. Esta frase resume bem este modelo, surgindo muitas vezes associada com a decisão de início de actividade sexual ou de fim duma relação.
- e) Modelo do Desenvolvimento Pessoal: este modelo considera a sexualidade como uma dimensão da personalidade, acompanhando uma nova tendência da educação que considera necessário integrar as várias áreas do conhecimento desde a medicina, psicologia, a antropologia e a sociologia para que a abordagem ao indivíduo não seja fragmentada. A sexualidade entra como uma componente central



na estruturação da identidade pessoal e social e desse modo integra várias componentes: a biológica, a psicológica, a afectiva, a social e a ética.

*De facto “o modelo de desenvolvimento pessoal valoriza o próprio adolescente considerando-o uma pessoa em formação e com capacidade para tomar decisões responsáveis, reconhece o importante papel dos pais no processo de desenvolvimento dos adolescentes e preconiza o desenvolvimento de uma educação sexual baseada num enquadramento axiológico que constitua o eixo orientador de uma educação sexual verdadeiramente promotora da sexualidade humana”<sup>103</sup>.*

### **Programas de educação para a sexualidade resultantes dos modelos existentes**

A maioria dos programas existentes de educação para a sexualidade em contexto escolar enfatizam a componente médico-preventiva e higienista da sexualidade e carecem de interesse formativo concreto no que se refere à dimensão ética e à contextualização da sexualidade em projectos de vida. Associa-se a esta situação utilizarem por vezes estratégias que são desajustadas, ficando aquém do que se poderia esperar<sup>104</sup>. Nos últimos anos surgiram programas com finalidades e objectivos mais abrangentes que incluem a compreensão sobre a tomada de decisão e que se enquadram nos modelos relacionais abertos. Contudo como estão condicionados pela avaliação dos indicadores sugeridos pelas organizações internacionais e associações que trabalham estas temáticas, acabam muitas

---

<sup>103</sup> DUARTE, Alberto Carlos Marques. (2006). *A educação sexual na adolescência em contexto escolar: da necessidade de informação à exigência de reflexão*. Porto – Universidade Católica Portuguesa (dissertação de mestrado), pág. 177.

<sup>104</sup> Durante os anos 2008 e 2010, visitámos como formadora várias escolas do país e tivemos conhecimento de vários programas, das estratégias usadas na sua implementação. Pudemos observar as diferenças existentes entre o planeado e o realizado através dos professores, dos pais e dos alunos.

vezes por se centrarem a atingir os indicadores esperados e não desenvolvem nem respondem aos objectivos inovadores propostos

Apontamos aqui alguns aspectos a salientar:

- uns são limitados e reduzem-se a uma visão médico-preventiva;
- outros estão desajustados para o nível de desenvolvimento médio do aluno, não tendo sensibilidade para adaptar ao ano de escolaridade a que se dirigem;
- outros estão focados na pessoa, como se fosse o centro da sua própria vida, transmitindo uma perspectiva hedonista e consumista;
- outros integram as várias dimensões, mas carecem duma perspectiva de futuro e do sentido que poderá ter a partir dessa visão.

Os programas de educação para a sexualidade, seja qual for o modelo que utilizem e a orientação que lhes é dada, irão ter sempre resultados pouco quantificáveis. Existem várias razões para que assim seja, pois, na sua génese, uma intervenção em educação para sexualidade em meio escolar dirige-se à estruturação de conceitos, à construção de atitudes que resultem de decisões em liberdade e à construção de comportamentos e não tem como foco a alteração de comportamentos. Por outro lado, não sabemos e dificilmente iremos saber até que ponto a nossa intervenção influenciou as decisões em sexualidade desse aluno, pois ela é sempre multivariada. Por último, o contexto do aluno é tão vasto e a sexualidade é tão multifacetada que nos é difícil perceber que dados jogaram entre si e que variáveis existiram na realidade. Claro que os programas que se dirigem directamente a dar conhecimentos de técnicas e procedimentos, podem avaliar esses conhecimentos, mas

quanto a outros aspectos não o podem fazer de igual modo. De qualquer modo podemos tentar fazer algumas leituras das experiências passadas na tentativa de termos mais abertura para a procura da sua compreensão no momento actual. É esse o objectivo dos parágrafos seguintes.

#### I. Os programas de educação sexual provenientes de modelos médico-preventivos

Estes dividem-se em dois tipos de programas:

##### 1. Programas de protecção e segurança – sexo seguro

Os programas de educação sexual a que dá origem esta corrente são programas de prevenção de gravidezes indesejadas na adolescência, centrados na utilização dos métodos contraceptivos e na protecção das doenças de transmissão sexual.

Estes programas têm como finalidade dotar os adolescentes de conhecimentos sobre anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor, a compreensão da fase da puberdade, a consciencialização da presença e da gravidade das doenças de transmissão sexual e da gravidez indesejada, ambas como consequência do não cumprimento das regras de prevenção.

Consideram a sexualidade presente ao longo de toda a vida ajustada à definição da OMS, como uma força vital que surge no adolescente e que resulta na necessidade de expressão activa nos relacionamentos interpessoais.

Fazem a discussão de género, consciencializando os jovens para a não discriminação quanto à homossexualidade ou tipo de opção sexual. Colocam no mesmo plano qualquer opção sexual, baseando-se em duas dicotomias: a do masculino *versus* feminino e a da heterossexualidade *versus* homossexualidade.

O masculino é definido por confronto com o feminino e vice-versa, o que leva a comparações e a verdadeiras batalhas em sala de aulas, quem é mais, ou quem é mais poderoso ou quem tem maior número de qualidades inerentes ao seu sexo. Em função desta perspectiva cada sexo não é trabalhado pelo que vale em si.

Em relação à heterossexualidade, ela não é diferenciada a partir das suas raízes antropológicas, aparecendo desligada do contexto que leva à sua compreensão. É trabalhada como uma das escolhas possíveis que se fazem ao longo da adolescência relacionada com os interesses, sensações e aptidões que tem significado para cada um.

Este tipo de programa motiva o diálogo sobre as temáticas ligadas com a sexualidade, principalmente para a negociação e discussão do acto sexual e da utilização de métodos contraceptivos e de protecção das ITS/DTS <sup>105,106,107</sup>.

---

<sup>105</sup> SEX EDUCATION SURVEY. (2006). *Kids Connected by Design St. Lucie County, Florida*. Miami: Public Opinion Research Laboratory.

<sup>106</sup> UNITED NATION EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2009). *International Guidelines on Sexuality Education: An evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education*. Paris: UNESCO.

<sup>107</sup> Programa PRESS, linhas de educação sexual APF, formação e intervenção disponibilizada pelo IPJ.

No acompanhamento destes programas existem indicadores muito concretos de avaliação, constituídos por taxas de início de actividade sexual, a idade média de iniciação, a utilização de preservativo na primeira sexual, a cobertura contraceptiva, a vigilância da saúde sexual e reprodutiva e a associação a comportamentos de risco como consumo de substâncias, violência e insucesso escolar<sup>108</sup>.

Recorre a metodologias activas com técnicas de interacção de grupo, vídeos, jogos, material para manusear e modelos para treino.

## 2. Programas de protecção e de prevenção centrados na abstinência e no retardamento da actividade sexual<sup>109</sup>

Este modelo, muito conhecido nos Estados Unidos e com uma expressão significativa na América do Sul, também com implementação nos países africanos, visa dar razões e desenvolver competências para não iniciar actividade sexual antes do casamento.

Existem três tipos de programas:

- um tipo de programa está vocacionado para a abstinência, foca a maturidade física e psicoafectiva do adolescente como padrão base para retardar o início da actividade sexual, sendo esta considerada só para depois do casamento;
- outro programa, embora com o mesmo enfoque, acrescenta conhecimentos e informações sobre contracepção e doenças de transmissão sexual;

---

<sup>108</sup> Relatórios disponibilizados pela HBSC em Health Behaviour School-aged Children e CDC

<sup>109</sup> <http://www.kff.org/youthhivstds/upload/Sex-Education-in-the-U-S-Policy-and-Politics.pdf>

- e um terceiro, mais aplicado na América do Sul e na Europa (em Portugal actualmente o PTC<sup>110</sup>) com os mesmos pontos que o anterior, embora trabalhando mais a auto-estima, o auto-controlo e a resiliência para ultrapassar a fase da adolescência sem iniciar actividade sexual.

No seu todo, este tipo de programas são compostos por um conjunto de conhecimentos sobre o corpo e o seu desenvolvimento ao longo da puberdade e depois como adulto, no que se refere ao sistema reprodutor. Trabalham o autocontrolo e a auto-estima, as razões para a decisão de não iniciar actividade sexual. Focam-se na importância do acto sexual como compromisso a dois, mas essencialmente como partilha integrada numa vida a dois. Contém valores e atitudes como o respeito por si, pelo outro e pela vida por nascer.

Sumariando, podemos verificar que existem programas que são só de abstinência e não trabalham temas como a contracepção e a gravidez na adolescência e outros que trabalham estes temas. Têm utilidade para a prevenção das doenças de transmissão sexual e existem vários estudos que apontam para uma maior capacidade de escolha, amadurecimento e responsabilização pelos comportamentos assumidos. Trabalham o autocontrolo e a auto-estima no adolescente, indicando estratégias para o atingirem. Dão enfoque à responsabilização pelo que fazem e pelo que escolhem.

Têm como indicadores de avaliação as taxas de iniciação sexual, a idade de início e número de parceiros. Usam metodologias activas com técnicas de discussão de grupo,

---

<sup>110</sup> PTC – programa de educação para a sexualidade intitulado: Protege o teu coração. Associação Família e Sociedade.  
<http://www.familiaesociedade.org/PTC/>

estudos de caso, vídeos, jogos, e produção de material pelos alunos. Introduzem muitas vezes, em associação, a formação para pais e professores para que estes possam ser agentes de reforço.

## II. Programas de educação sexual provenientes de modelos relacionais abertos

Verificamos que os programas que privilegiam os afectos têm como objectivo principal que os alunos adquiriram competências sobre conhecimentos medico-preventivos mas, que em simultâneo desenvolvam competências da ordem afectiva, com enfoque para os sentimentos e o relacionamento a dois como expressão de um sentimento mutuo.

É um modelo que tem uma maior aceitação por parte dos pais e dos professores e onde se encontra uma maior amplitude para temas ligados com o desenvolvimento psico-afectivo.

Em Portugal, o programa da educação que o ministério da saúde em conjunto com o ministério da educação disponibilizaram para as escolas, quanto à sua finalidade e objectivos encontrava-se nesta estrutura<sup>111</sup>.

## III. Programas de educação para a sexualidade que operacionalizam o modelo do desenvolvimento pessoal:

No que se refere a programas segundo este modelo teórico temos o conhecimento de um programa em que a *sexualidade é apresentada como um factor que afecta a pessoa como um todo, em termos de físico, intelectual, emocional, social e espiritual*. Os jovens

---

<sup>111</sup> Programa PRESSE

descobrem gradualmente, o valor de sua corporeidade em que o contexto é a responsabilidade. Trabalha a auto-estima e a tomada de decisão centrada na liberdade preparando o adolescente para a idade adulta. Incide na valorização da fertilidade preparando as jovens para a compreensão do seu ciclo de fertilidade. Tem uma significativa implementação em vários países em todo o mundo. A avaliação do programa tem sido feita utilizando os mesmos indicadores dos programas apresentados anteriormente que se relacionam com a gravidez na adolescência, início de actividade sexual e idade de iniciação e a incidência de infecções de transmissão sexual<sup>112</sup>.

O programa DIP3 apresentado neste trabalho é um programa de educação para a sexualidade que também se enquadra neste modelo.

Verificamos que o panorama dos programas de educação sexual existentes no nosso país tem alguma diversidade que nem sempre se encontra nos países da comunidade europeia. No entanto na sua implementação estes programas têm-se mostrado pouco consistentes, como se não existisse um fio condutor nas intervenções que se fazem e nos trabalhos que se desenvolvem. Num estudo efectuado a alunos do ensino superior, só 17% é que referiram que se lembravam de ter tido intervenções de educação sexual no seu percurso escolar e os temas que foram abordados resumiam-se a informações da área biológica e genital.

---

<sup>112</sup> <http://www.teenstar.org/>



Por outro lado, temos que estar atentos às notícias alarmantes e extremistas que nos influenciam na escolha dos modelos de educação a adoptar e podem vir a alterar as estratégias a utilizar.

Precisamos, pois, de nos afastar de modelos unilaterais ou bidimensionais e necessitamos de propor modelos que abram portas para uma intervenção mais focada no que é necessário desenvolver e trabalhar nas crianças, adolescentes e jovens para que possam chegar ao sentido a dar à sexualidade.



## **2. DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE SEXUALIDADE**

Ao longo dos tempos a humanidade e o próprio homem foram tendo dificuldade em se compreender e em se encontrar. Vemos isso nas constantes e diversas áreas do saber, nas várias ciências, em particular na filosofia, na antropologia e na psicologia. Ora a reflexão sobre sexualidade fica obrigatoriamente presa a essa compreensão. Esta dificuldade fez com que a sexualidade fosse sendo compreendida e definida de formas bem diferentes conforme as influências subjacentes e os lugares de interesse que se impunham. É no hemisfério norte, no Ocidente e mais propriamente na cultura europeia que provavelmente verificamos a evolução deste conceito e as suas dificuldades.

As sociedades ocidentais, para nós as mais conhecidas, não souberam compreender e viver a sexualidade como ela se apresenta, na sua realidade entusiasmante, mas também na sua realidade limitativa. De facto, tudo em nós tem limites, que devem ser compreendidos e aceites. O confronto que existe, muito frequentemente, passa-se entre a valorização dos limites da nossa condição humana e a negação do valor desses limites. Como se estivéssemos oscilando em nos olharmos como deuses e por vezes simplesmente como animais.

Mas o verdadeiro saber é dialogante e atento a uma procura. A uma procura que quando feita a partir das várias leituras duma mesma realidade se apresenta mais integrativa dessa realidade. Se nos focarmos nos pontos e nos conceitos que as unem e não, como muitas vezes acontece, nos pontos que nos distanciam, talvez consigamos percorrer caminhos onde, na procura de consensos, encontremos os pilares em que nos fundamos.

Das várias leituras efectuadas e dos diferentes autores abordados encontramos alguns em que as procuras e os discursos que desenvolvem tocam-se em vários aspectos e ao mesmo tempo completam-se. Com esses dialogamos e por isso consideramos que eles dialogam entre si.

Escolhemos 4 discursos sobre sexualidade que se completam e se integram e que são desenvolvidos por Lain Entralgo, Michel Renaud, Michel Foucault e João Paulo II.

Começamos por Lain Entralgo que na procura do que é o homem, integra-o no cosmos, numa forma harmoniosa e por isso potencializadora do seu desenvolvimento e da compreensão de si. Em Michel Renaud encontramos numa forma didáctica e construtiva, elementos para a compreensão e valorização dos vários planos que constroem o homem, numa dinâmica afectiva e relacional que se expressa através da integração numa sociedade. Por sua vez, Michel Foucault clarifica as várias pressões que levaram o homem a construir os discursos sobre si e sobre a sua afectividade, encontrando-se e desencontrando-se nos vários poderes que se apropriaram do próprio discurso. Por fim, numa sociedade inundada de percursos, que a constroem e a destroem, João Paulo II revisita a concepção cristã de sexualidade na procura da clarificação do que é o valor de ser homem e de ser mulher e da complementaridade do amor entre os dois como expressão do amor de Deus.

## 2.1 UM DIÁLOGO COM LAIN ENTRALGO

A antropologia desenvolvida por Lain Entralgo<sup>113</sup> ao longo da sua vasta obra, compreende o homem como um micro-cosmos integrado no cosmos. “*A sua pertença ao cosmos, mais ainda, a sua condição cósmica essencial, é a mais directa e imediatamente perceptível da sua realidade.*”<sup>114</sup> Como um todo no Todo do Universo. Ser aberto e projectivo, com uma transcendência presente, transportando em si a noção de totalidade, de Bem, de felicidade, de doação, de liberdade que reclama para si. Um ser marcado e que marca o universo a que pertence.

Entralgo sintetiza em três ideias esta presença do homem no Universo:<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> Nasceu em Teruel, Espanha, em 1908. Médico e filósofo mas, sobretudo, grande humanista, destacou-se como investigador no campo da história da medicina, disciplina de que foi catedrático entre 1942 e 1978 na Universidade Complutense de Madrid (tendo sido seu reitor entre 1952 e 1956). Pode ser considerado precursor de um ensino renovado e criativo das ciências sociais e humanas na formação do médico. A sua obra recebe influência do pensamento de Ortega y Gasset e de Xavier Zubiri mas também recebe uma nítida influência do médico e filósofo Gregorio Marañón. Deste período destacam-se as suas obras *Medicina y historia* (1941); *La historia clínica* (1949); *Historia de la Medicina moderna y contemporánea* (1954). Mais tarde, ainda no âmbito da medicina mas associados mais nitidamente à sua preocupação com a constituição de uma antropologia médica, surgem outros trabalhos tais como *Grandes médicos* (1961); *Marañón y el enfermo* (1962); *La relación médico-enfermo, historia y teoría* (1964). *La medicina hipocrática* (1970); *Historia Universal de la Medicina*, de que foi coordenador (1982); *Antropología Médica* (1984); *Ciencia, técnica y medicina* (1986); *La enfermedad como experiencia*, (ensaio publicado no livro *Experiencia de vida*, 1996). No seu conjunto, estas obras, que constituem uma poderosa, sistemática, detalhada e profunda análise da medicina, dão origem à antropologia médica, que Lain Entralgo considerou ser o saber fundamental do médico. Na década de quarenta, durante a Guerra Civil num contexto por si vivido e experienciado, datam as suas obras *Sobre la cultura española* (1943); *Las generaciones en la historia* (1945); *España como problema* (1949); *Hombre y cultura en el siglo XX* (1957). Em 1976, publicou *Descargo de conciencia*, obra de carácter autobiográfico escrita no momento de transição da ditadura para a democracia e na qual descreve o seu percurso intelectual e político. *A qué llamamos España* (1984) e *En este país* (1986), são obras mais tardias mas que se inserem neste mesmo âmbito. Em *La espera y la esperanza* (1957) trata do tema da esperança ao longo da história e em *Antropología de la esperanza* (1978) analisa os originais mecanismos do “esperar” humano. Em *Teoría y realidad del otro* (1961), obra paradigmática dentro do tema, estuda os fundamentos metafísicos e fisiológicos do “outro”, os quais estão presentes na constituição de todo o “encontro”. Partindo do meio familiar chegar a âmbitos progressivamente mais complexos. *Sobre la amistad* (1972) insere-se nesta preocupação. O ser pessoal do homem é analisado numa das suas obras mais famosas *Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida* (1999), assim como em *Creer, esperar, amar* (1997). Nos seus últimos escritos inclui temas que denominou por ‘metafísica intramundana’ e abordou o tema da unidade e da dualidade do ser humano assumindo sobre o assunto uma postura de tipo monismo: *El cuerpo humano. Teoría actual* (1989); *Cuerpo y alma* (1991); *Idea del hombre* (1996); *Alma, cuerpo y persona* (1997); *El problema de ser cristiano* (1997). Os últimos livros que publicou foram *Hacia la recta final* (1998) e *La empresa de envejecer* (2001). Lain Entralgo ingressou em 1953 na Real Academia Espanhola, instituição que dirigiu entre 1982 e 1987. Também foi membro das Reais Academias de História e de Medicina. Em 1989 foi-lhe concedido o Premio Príncipe das Astúrias de Comunicação e Humanidades. Morreu a 5 de Junho de 2001 em Madrid.

<sup>114</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2002). *O que é o Homem*. Lisboa: Edições Notícias, pág. 107.

<sup>115</sup> Ibidem, pág. 178

1. *As transformações do género humano que entre o aparecimento do Homo habilis e a comparência do Homo sapiens sapiens tiveram uma clara componente somática.* Esta componente marca a diferença abismal entre os descendentes da espécie humana e todos os outros seres vivos.

2. *A pressão biológica de selecção do meio foi-se unindo na transformação gradual do “meio” em “mundo”.* A marca na diferença como o homem vê o meio no qual habita é de tal forma que não tem só a ver com a sobrevivência, ultrapassa-a mudando o meio definitivamente. Chamamos a esta transformação da natureza cultura.

3. *A essencial condição necessitada e desejante – ou exigente – do homem, enquanto exprime a sua radical condição “para” e o seu querer sempre “mais” e “de outro modo”.* Ao longo de todo o percurso da sua existência esta radical insatisfação vai conduzir o homem a uma constante procura da totalidade.

A afirmação de que o cosmos é dinamismo e que esse dinamismo é essência e não atributo, apresenta-se como elemento compreensivo para a interpretação da teoria evolucionista e do conceito de selecção natural. O universo não tem dinamismo é dinamismo “*e ser dinamismo não consiste em ter carácter processual, mas sim em que a sua realidade constitutiva é um dar de si, um estar a ser o que efectivamente já se é ...e este dar de si o que se é, é justamente o dinamismo*”<sup>116</sup>.

Esta realidade cósmica faz com que o homem seja uma essência aberta, o que o distingue dos outros animais que são essências fechadas para si. O homem abre-se ao relacional,

---

<sup>116</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2002). *O que é o Homem*. Lisboa: Edições Notícias, pág.40.

espera e projecta. Além disso “*tem consciência de si mesmo e é capaz de perguntar-se a si mesmo por si mesmo*”.<sup>117</sup>

A sexualidade como manifestação e dinamismo é a expressão mais aberta do que é a natureza humana, desde o mais biológico – a bela força do corpo - ao aspecto mais psíquico – as pulsões, o desejo, o prazer e o sentir – e em simultâneo ter a consciência desse desejo, dos afectos, pensar o que são e quais sentimentos desencadeiam. Como pode um sentimento fazer sentir todo o meu corpo desde a derme até ao órgão e ao sistema mais complexo? Como pode? Mas pode! São estas questões que transportam o homem para um diálogo constante consigo próprio, mas também com o outro e para o outro, deixando de ser um diálogo puramente pessoal para um diálogo relacional, cultural e social.

Perceber o outro como um outro, necessário, porque sem ele *eu não sou eu, nem sou o eu que sou*. Por seu turno, com o outro passa-se o mesmo. Por fim a certeza que tudo me transcende, nos transcende e é de tal forma intenso em mim, sempre *o nós* que, se projecta e me confronta com o sentido que tem a minha vida, com o sentido que tem *o nós* e o outro, no mundo, no espaço, no cosmos, na eternidade.

Na sua obra “Corpo e alma”<sup>118</sup> Entralgo mostra que o homem foi e será sempre um ser histórico. Tudo faz parte da sua história, porque tudo foi percurso para chegar ao que é. Assim o conceito de pré-história é rejeitado por Entralgo por o achar inadequado. O

---

<sup>117</sup> Ibidem, pág 222.

<sup>118</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2003). *Corpo e alma*. Coimbra: Edições Almedina.

homem não chegou onde está sem fazer todo um percurso integrado no percurso de todo o Universo desde o *big bang* até à actualidade.

Muitas vezes caímos neste erro, quando pensamos no nosso percurso de vida. Como se pudéssemos ter fases de pré-percurso. Este é um dos erros dos educadores e dos pais dos adolescentes e jovens. Quando os filhos são crianças pequenas, estão na infância, os pais têm a consciência bem clara que esse tempo que faz parte do percurso dos seus filhos pode vir a condicionar todo o seu futuro e por isso são interventivos, cuidadosos, muitas vezes perfeccionistas na forma de educar. Mas quando os filhos entram na adolescência vivenciam esta fase por vezes como a pré-história, o pré-percurso da vida autónoma, adulta, não ponderando o quanto é igualmente importante o que se faz. É o período em que se adquirem conceitos mais fortes, conhecimentos necessários para a vida, onde se treinam hábitos, se desenvolvem competências individuais e principalmente a compreensão mais clara do que se relaciona com a vida afectiva e relacional.

O futuro não é mais que a continuidade do percurso anterior, com as bagagens que se leva deste. Os nossos percursos não se vão anulando, os que se seguem não excluem os actuais ou os anteriores, mas sim somam-se. As experiências somam-se, acumulam-se. Tal como no cosmos, tudo foi necessário e importante para que o homem se pudesse manifestar como homem e chegar a perceber-se como tal.

A antropologia da consciência é outro elemento que Entralgo desenvolve, sendo a consciência entendida “*como lúcido dar-se conta da realidade de si mesmo e da realidade*



do mundo” e da aspiração à transcendência. Zubiri (citado por Entralgo)<sup>119</sup> escreveu que “a consciência humana não tem outra missão intelectual que não seja a de iluminar o ser do universo” e Entralgo desenvolve que “a consciência humana não é uma consequência da actividade psíquica consciente de uma alma espiritual, como afirmam os dualistas, nem o epifenómeno da actividade de um sistema biológico-molecular, como nos ensinam os materialistas em voga, é antes a expressão diversa, mas unificável, do radical dinamismo da natura naturans que é o Todo do cosmos, quando na sua evolução chegou ao nível estrutural da vida animal e, isto é o que agora importa, ao nível da vida humana”.<sup>120</sup> Introduz-nos assim no conceito de auto-consciência do indivíduo humano que “é a consciência de uma vida pessoal, de um “eu” cuja actividade primária consiste em sentir-se a si mesmo como realidade autónoma, capaz de intimidade e de liberdade”<sup>121</sup>.

Mas podemos dar continuidade a esta ideia e dizer que o Homem é mais do que a sua consciência. Mesmo em situação extrema em que se perde a consciência duma forma temporária ou irreversível ou ainda não se a adquiriu por se estar numa fase de desenvolvimento inicial, não deixo de ser o que sou pelo facto de não ter consciência do que sou. E isso porque unicamente pela minha presença levo o outro a relacionar-se comigo, implico o outro na sua consciência de mim e ele faz-me presente, aceitando-me ou rejeitando-me. Se me aceitar, atribui-me um valor imenso, o da minha existência mas, se me rejeitar, retira-me esse valor que é meu, que me pertence e que me é negado e o qual eu não posso reclamar. Mas fico para sempre presente na sua consciência, por me ter negado.

---

<sup>119</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2002) *O que é o Homem*. Edições Notícias, Maio.

<sup>120</sup> Ibidem, pág.209.

<sup>121</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2003). *Corpo e alma*. Coimbra: Edições Almedina, pág.300.

Muitas vezes começamos todas estas questões por pontos que partem da interrogação do que é próprio do homem e se ele tem estádios em que deixa de o ser. Entralgo apresenta algumas ideias estruturantes de natureza humana como “*aquilo em que coincidimos de essencial agora, no antes e no depois*”<sup>122</sup>. Podemos referir pelo menos 8 aspectos apontados por Anselmo Borges nas notas de apresentação do livro “Corpo e alma” e que estão presentes ao longo do todo o seu pensamento:<sup>123</sup>

**1. O livre arbítrio** – *o homem é capaz de renunciar, abster-se, optar, é livre e moral.*

Está sempre perante escolhas e decisões orientando e hierarquizando as suas necessidades e desejos. Muitas vezes passa para segundo plano necessidades como comer ou dormir, por ter outros objectivos que no momento considera prioritários como estudar ou tratar de um filho que está doente. “*O homem é o ser que sabe dizer não, o asceta da vida*” (Scheler citado por Entralgo)<sup>124</sup>.

**2. A simbolização** – *só o homem comunica mediante símbolos. É capaz de simbolizar, é constitutivamente falante.* O nome próprio atribuído a cada um é o exemplo mais simples e compreensivo de como um símbolo pode significar um conceito muitas vezes extenso. Quando o invocamos temos-lo instantaneamente presente no nosso consciente com a totalidade por nós conhecida.

---

<sup>122</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2002) *O que é o Homem*. Edições Notícias, Maio, pág.150

<sup>123</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2003). *Corpo e alma*. Coimbra: Edições Almedina., pág. 7 a 26.

<sup>124</sup> Ibidem, pág. 183

3. **A inconclusão** – *o homem, mesmo quando a sua acção tem êxito, sente a necessidade de “mais” e “outra coisa”. O homem nunca está satisfeito, acabado: transcendendo sempre e nunca acabado.* Reside no homem a noção de totalidade, de um Todo. Em cada acto, em cada acção sente que poderia ir mais além, mas tem ao mesmo tempo a certeza de que nunca vai conseguir chegar a essa perfeição ou à totalidade que aspira. E este é um desafio com que se confronta. Quando amamos alguém, quando o abraçamos temos a certeza que aquele abraço fica aquém do abraço que queríamos dar. Juntamos duas insatisfações quando amamos e somos amados. Mas temos que aprender a interpretar essa insatisfação como estímulo gratificante e não como insatisfação incapacitante. Na vida a arte está em saber responder de forma positiva a esta inconclusão: “ *o termo de uma acção humana é a inconclusão, seguida de uma opção entre duas possibilidades*” <sup>125</sup>.

4. **O ensimesmamento** – *entrada dentro de si próprio, descida à intimidade, à sua subjectividade pessoal.* O homem “*separa-se do mundo exterior e fica a sós com a sua intimidade, só consigo mesmo*”<sup>126</sup>. Esta capacidade de se encontrar dentro de si na solidão de si, apresenta-se desde Sócrates como essencial e construtora duma intimidade pessoal e promotora do equilíbrio interior. Vivemos tempos de exterioridade evitando encontrarmos a nós próprios, fugindo da reflexão do que sou e do que tenho sido para o outro. “*Ensimesmar-se requer autocompreensão*” e “*sem o exercício da autocompreensão nunca o homem teria podido saber o que é como homem*”<sup>127</sup> e “*sem heterocompreensão não seria*

---

<sup>125</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2003). *Corpo e alma*. Coimbra: Edições Almedina, pág.182

<sup>126</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2002) *O que é o Homem*. Edições Notícias, Maio, pág. 156

<sup>127</sup> Ibidem, pág. 170

possível a convivência humana”<sup>128</sup>. E retiro o claro poema de António Machado “Ensina Cristo: Ao teu próximo amarás como a ti mesmo. Mas nunca esqueças que é outro”.

5. **A vida no real** – o homem dada a sua capacidade de distanciamento, vive no real. Para ele o mundo é um conjunto de coisas reais, que tem por si mesmas a propriedade de estimular. Entralgo coloca-nos o homem não como um acontecimento fruto dum acaso evolucionista do Universo, mas como parte integrante desse Universo do qual mesmo antes de existir já dele era parte. A esse Universo veio dar existência real pois pensa sobre ele, descreve-o e procura compreendê-lo. “Assim vejo o que sou, como resultado do acto criador que deu realidade ao cosmos de que procedo e em que existo”<sup>129</sup>. O homem afasta-se da realidade quando se recusa a pensar sobre ela.

6. **A pergunta** – o homem reconhece que o seu saber é limitado e, por isso, pergunta em ordem a superar esses limites: na pergunta, reconhece ao mesmo tempo a sua indigência e a sua esperança ilimitada: procura e pergunta ilimitadamente. Procura a sua compreensão mas também a do Universo. “Não saber o que se pode saber é uma das formas mais imediatas da finitude humana”<sup>130</sup>. Sempre que pergunta o homem sente que se afirma por poder perguntar. “Poder falar, poder calar, poder perguntar e poder responder são propriedades exclusivas da estrutura cósmica ‘homem’, e nela têm o seu agente mediato”<sup>131</sup>. A pergunta leva-o a reconhecer-se, a procurar e a interpretar a sua origem, o significado do cosmos e qual o sentido da vida.

---

<sup>128</sup> Ibidem, pág. 171

<sup>129</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2003). *Corpo e alma*. Coimbra: Edições Almedina, pág.339

<sup>130</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2002) *O que é o Homem*. Edições Notícias, Maio, pág.214

<sup>131</sup> Ibidem, pág.221

7. **A criação** – *o ser humano produz novidades, que pode transmitir aos outros, de tal modo que a vida da humanidade é autenticamente histórica, com mudanças qualitativas, e no constante repetição. A capacidade criativa do homem apresenta-se no pensamento de Lain Entralgo como geradora de liberdade mas também como liberdade em si. “É graças à liberdade criativa que pode haver autêntico progresso na história”*<sup>132</sup>. Por outro lado, é também geradora de comunicação interpessoal e relacional. A arte é o exemplo da criatividade como comunicação, do que sou ou sinto, ou desejo, ou desejo que os outros sintam, ou imagino como algo poderia ser. Quando crio algo possuo-o, tenho-o em mim e realizo-me como pessoa ao aproximar-me do que será ter a capacidade de criar a partir do não criado. “*Todo o ser humano é ao mesmo tempo imaginativo, projectivo e inventor ou utente de fictos (ficções representativas que de modo simbólico exprimem uma visão pessoal da realidade, com a intenção de que os outros a façam sua) ou de signos como símbolos*”<sup>133</sup>.

8. **O sorriso e a sepultura** – *o riso, o sorriso e a sepultura como acções especificamente humanas. O homem tem rituais funerários e não abandona os mortos à morte. O riso e o sorriso são expressões comunicativas. Nelas não comunico só o que pretendo que o outro perceba, quando rio ou sorrio comunico-me a mim, parte de mim e do que sou mas também o que tenho para dar. A sepultura é homenagem ao outro mas também a mim e ao todo humano. Lain Entralgo quando nos fala da sepultura fala-nos inseparavelmente da morte. “O meu tema não é a situação psicológica do homem perante a proximidade da morte, mas o que a morte realmente é para a realidade do ser humano*

---

<sup>132</sup> Ibidem, pág.168.

<sup>133</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2002) *O que é o Homem*. Edições Notícias, Maio, pág.168.

*que morre: não é psicologia do moribundo, mas a antropologia do morrer, considerada esta a partir da ideia do corpo que agora proponho*”<sup>134</sup>. A morte e o nascimento são actos profundamente solitários mas que exigem a solidariedade do outro. Assistimos, quer à morte quer ao nascimento (quando não somos nós) e ambos os acontecimentos nos interpelam duma forma profunda. Entralgo recusa-se a aceitar a morte como aniquilação total do homem. Se assim fosse “*seriam historicamente abolidos – hoje para uns amanhã para todos, pois é nessa direcção que se vê avançar a evolução do pensamento – dois factos até ao momento constantes na história da Humanidade: a existência do culto dos mortos, ininterruptamente presente no planeta desde os seus mais remotos tempos pré-históricos e a frequência com que a ânsia de imortalidade surgiu em tantos homens eminentes e preocupados*”. As duas posições que vamos vendo defendidas são a morte como aniquilação (negação da vida após a morte, *sem esperança e sem temor*) ou ressurreição (a vida transmortal *que não se vê mas que se espera*) e prossegue “*uma vez que nenhum dos dois termos desta opção pode impor-se racionalmente à nossa inteligência, uma vez que um e outro são objecto de crença e não de evidência, ambos são defensáveis e ambos podem ser intelectual e vitalmente assumidos com dignidade*”. Entralgo defende uma antropologia da ressurreição afirmando “*metafísica e fisicamente considerada, a alma do homem é para mim a unidade de acção da estrutura específica do ser humano*” e afirmando-se no plano das crenças, assume a declaração de Ratzinger “*a alma é a capacidade de referência do homem à verdade e ao amor*”<sup>135</sup>. E cito Borges na

---

<sup>134</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2003). *Corpo e alma*. Coimbra: Edições Almedina, pág.361

<sup>135</sup> RATZINGER, Joseph. (2011). *Jesus de Nazaré*. Principia Editora, Cascais.

nota de apresentação da obra “Corpo e alma”<sup>136</sup>: “*Se ser homem é ser alguém, como é que se passa de alguém a ninguém?*”

O conceito de projecto é outro dos aspectos importantes que Entralgo introduz na sua reflexão sobre o homem. O homem manifesta-se quando se projecta, torna-se mais pessoa. Entralgo citado por Padinha<sup>137</sup> diz-nos: “*a forma própria da espera humana é, pois, o projecto*” e continua “*o corpo humano exige que a espera humana seja um projecto, e o espírito humano - espírito encarnado – vê-se obrigado a esperar o seu futuro concebendo-o como projecto*”.

Se fizermos uma reflexão sobre a sexualidade partindo desta visão de espera e projecto, verificamos que necessitamos de perceber os nossos adolescentes e jovens como estando a viver numa etapa de vida em que mais lhes é pedido que compreendam e valorizem a espera. Na fase em que estão, o desenvolvimento físico e cognitivo encontra-se acelerado em relação à maturidade psico-afectiva e social. Para que possam aproveitar duma forma construtiva esta etapa temos que focar a educação para a sexualidade na construção de um projecto de vida afectivo. Na reflexão do que cada um pretende para o seu futuro, como se perspectiva, como gostava que fosse. Se não lhes dermos a possibilidade de o fazerem tiramos-lhes a objectividade do momento presente, de querer ser mais, mais do que o simples gastar-se todo num só momento, que é curto, demasiado curto, porque não se projectam no futuro, na eternidade da qual poderiam vir a ser protagonistas.

---

<sup>136</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2003). *Corpo e alma*. Coimbra: Edições Almedina.

<sup>137</sup> PADINHA, Teresa. (2005). *Perspectivas do Outro na Relação Terapêutica*. Tipografia do Ave, S.A.

A construção do projecto de vida afectivo em educação para a sexualidade é um dos aspectos que se tem vindo a manifestar como central. Será muito difícil para o adolescente perceber qual o interesse de agora fazer ou renunciar a algo que lhe apetece e que lhe é legítimo se não tiver para o futuro a expectativa da realização de um projecto que para si tem sentido e que vale a pena.

O outro como razão e sentido da minha existência e actuação é mais um aspecto do pensamento de Entralgo importante para a compreensão da sexualidade. Toda a sua antropologia é centralizada no outro e na importância que o outro tem para mim. Entralgo relaciona-a com a procura do amor, do amor ao outro sendo também *eu o outro do outro*. Pensar em mim impõe a reflexão sobre o outro.

Na sua obra *Teoria e realidade do outro* Lain Entralgo afirma que, no pensamento ocidental, existem duas formas dominantes de ver o outro: uma de ordem ontológica “*o ser da minha realidade individual faz-se construtivamente referido ao ser do outro*”<sup>138</sup> e outra de ordem psicológica em que “*o nós é anterior ao eu*”<sup>139</sup>. O que Lain Entralgo nos mostra é o caminho de reflexão sobre a relação interpessoal a que chama “*vida de proximidade*” e em que “*um e o outro são próximos entre si*”.

É interessante perceber no seu pensamento a observação desta mútua relação. Quando nascemos somos amados sem saber. Existimos porque o outro (a mãe) se faz depender de

---

<sup>138</sup> ENTRALGO, Pedro Laín. (1968). *Teoria y realidad del otro. II otredad y proximidad*.s.l.: Editorial Revista do Occidente, S.A. ,pág.16.

<sup>139</sup> ENTRALGO, Pedro Laín. (1968). *Teoria y realidad del otro. II otredad y proximidad*.s.l.: Editorial Revista do Occidente, S.A.



nós, assiste-nos em tudo o que necessitamos e desejamos. Eu sou aquele de quem ela se faz próximo, sem ela eu não sobrevivo. E vivemos durante algum tempo nesta fusão: o outro existe em função de mim. Só quando mais tarde ao entrar na adolescência, fazemos a primeira rotura com esta dependência é que temos consciência de um eu, como diz Lain Entralgo “*eu sou um eu*”.<sup>140</sup>

Fico na situação de solidão perante o meu eu que não conheço e que vou redefinir. Mota Cardoso<sup>141</sup>, numa expressão muito feliz, diz que nesta fase o adolescente vai redefinir-se, vai traçar uma linha sua sobre a linha dos seus contornos feita até aquele momento.

Só depois é que é capaz de se voltar novamente para a mãe ou para os que reconhece que o amaram até então, como que aberto ao que dele precisem. É nesta reflexão sobre si e sobre a forma como se foi amado que encontramos a capacidade de nos fazermos próximos do outro. Passamos a transformar a nossa vivência numa relação interpessoal, de proximidade e de comunicação. É esta posição perante o outro que me dá o espaço para que eu realize no outro o meu próprio ser.

Tolentino Mendonça numa forma poética e embalante diz “*é verdade que temos a possibilidade de plasmar singularmente o que recebemos do Outro, mas a nossa interioridade, a nossa própria intimidade, a nossa travessia organiza-se sempre num criativo necessário encontro do eu com o tu*”<sup>142</sup>.

---

<sup>140</sup> Ibidem, pag.206

<sup>141</sup> Conferência proferida no Seminário para pais da CEI em S.João da Madeira, Junho de 2010.

<sup>142</sup> MENDONÇA, José Tolentino (2011). *Pai-Nosso que estais na terra*. 3.ª ed. S.l.: Paulinas Editora, pág.21.

Segundo Pedro Lain Entralgo, o tipo de acolhimento e de relação de olhar da mãe para o seu filho vai fazer depender directamente a forma como a criança por sua vez vai olhar para os outros. Mais tarde percebo que *“para ser próximo do outro e para o outro ser próximo de mim tenho que começar por me encontrar com o outro e aceitar o encontro”*<sup>143</sup>. Este é o verdadeiro encontro humano. Saber aceitar o encontro para que o outro se possa dar como lhe é próprio e eu possa receber como me é próprio e me possa dar. Fazer do encontro o acolhimento é optar pela comunicação, é encontrar alguém que me desenvolve, me completa. Fazer do encontro um confronto é escolher a competição, é ver o outro não como alguém com a qual me desenvolvo, mas sim, alguém com quem me confronto e perante a qual testo as minhas capacidades e venço ou perco.

Lain Entralgo diz-nos que o encontro ao longo da história da humanidade tem sido marcado pelo confronto, *“tem sido uma passagem progressiva duma primária hostilidade para uma indiferença primária ou descuido na relação interpessoal”*.<sup>144</sup> Mas este percurso de confronto ou de indiferença, quando vivido em paralelo com um percurso de encontro (aquele que é feito no nicho dos que nos amam, os pais, a família), faz nascer o Homem de relação, o homem que se expressa como Homem. *“Nenhuma energia cósmica, nem a sua estrutura organizada, são por si mesmo suficientes para explicar o carácter inteligente e livre da relação positiva e do encontro pessoal”*.<sup>145</sup>

---

<sup>143</sup> ENTRALGO, Pedro Laín. (1968). *Teoría y realidad del otro. II otredad y proximidad*.s.l.: Editorial Revista do Occidente, S.A. pág.27.

<sup>144</sup> Ibidem, pág.30.

<sup>145</sup> Ibidem, pág.36.

Esta compreensão do encontro dá-nos um lugar de existência próprio, insubstituível, acompanhado de um imperativo interno: o de o realizar. Viver a realidade do outro será poder afirmar que “*a minha existência está constantemente a ser e a ser para*”<sup>146</sup>. Na vivência do amor a dois, comprometida, passamos a ver o mundo e a nossa existência através dum filtro que é o outro. E os enamorados embalam-se nesta vivência de relação de fusão.

O encontro com o outro nem sempre se desenrola desta forma. Ele está directamente focado no tipo de resposta que dou. Assim a minha resposta no encontro com o outro, pode fazer do outro objecto (relação de objectividade), ou pessoa (relação de personalidade) ou mesmo próximo (relação de proximidade)<sup>147</sup>.

Temos exemplos bem gráficos destas formas de resposta ao outro no encontro a dois, ligado à sexualidade. O outro pode ser objecto, como no “*curtir*”, ou nas situações limite como a prostituição: o que importa é o que o outro me faz sentir, o gozo que consigo obter utilizando-o.

No encontro com o outro como personalidade: quando me fixo num aspecto da pessoa, que mantenho e quero que se mantenha permanente como que contemplativo, retirando-lhe a possibilidade de identificar outros aspectos e de os valorizar. Como que o cristализo

---

<sup>146</sup> ENTRALGO, Pedro Laín. (1968). *Teoria y realidade del outro. II otredad y proximidad*.s.l.: Editorial Revista do Occidente, S.A

<sup>147</sup> Ibidem, pág.231 e 232.

impedindo-o de crescer como pessoa. “São próprias do amor a vontade e a tendência que o outro seja e são próprias do ódio a vontade e a tendência que o outro não seja”<sup>148</sup>.

Por fim o encontro com o outro como próximo, numa relação de proximidade. Em que me centro naquilo que o outro me manifesta, me mostra, mas também naquilo que está para além do que vejo e que valorizo. No que está para além do que ele próprio conhece ou valoriza. Este tipo de relação faz parte, é um dos aspectos que caracteriza uma relação de complementaridade. Podemos dizer que nos encontramos na procura da compreensão do que é uma relação de intimidade. “A sexualidade é um princípio de configuração”<sup>149</sup>.

A profundidade com que Lain Entralgo reflecte sobre o encontro entre o eu e o outro abre-nos caminhos para a compreensão do que verdadeiramente significa a relação entre as pessoas.

No século XX passou-se a viver uma relação do *nós* diferente, como que triangular, um nós que joga também com o *eu* de cada um dos dois que se apresenta forte como que de uma entidade individual se tratasse.

Não podemos perspectivar uma educação para a sexualidade sem o conhecimento do eu e a centralidade do outro. Existo porque sou importante para o outro, para os outros, para a sociedade, para o mundo, para o Universo. É através da manifestação do que é o amor ao

---

<sup>148</sup> Ibidem, pág.234.

<sup>149</sup> ENTRALGO, Pedro Laín. (1968). *Teoría y realidad del otro. II otredad y proximidad*.s.l.: Editorial Revista do Occidente, S.A , pág 210.

outro que compreendo o que sou. É no confronto com o outro, na capacidade de o ouvir, de entender o que me comunica, mas também é na capacidade de falar e de calar, no espaço do silêncio que me encontro com o outro. Entralgo valoriza o calar e o silêncio na relação com o outro. *“Só o silêncio em presença do tu – silêncio de todas as linguagens, espera muda na palavra informulada, indiferenciada, pré-verbal – deixa ao tu a liberdade e permite essa equilibrada contenção em que o espírito sem se manifestar, está presente”*<sup>150</sup>.

E chegamos às **perguntas últimas** as que, segundo a tese de Entralgo, têm respostas penúltimas porque não encontramos respostas com justificação racional mas sim razoável e a cada uma cada um, conforme a sua crença, responde a seu modo, com as suas razões. E perguntamos: Qual é o sentido da vida, do Mundo e do Universo? Qual é sentido da minha existência? Que caminhos tenho de traçar? Que prioridades tenho de ter? Que sentido tem o Universo? Qual é a razão da sua existência? E se o homem deixasse de existir todo o Universo continuaria como é? São interrogações clássicas, sempre presentes em cada um. Todas elas tiveram e têm respostas muito diferentes mas muitas delas muito semelhantes.

Entralgo responde com a afirmação cristã do sentido transcendente do mundo que segundo o seu pensamento antropológico, faz todo o sentido. Não o afirma como resposta certa mas incerta, porque a resposta encontrada é dada mais pela crença, mas transporta uma razoabilidade muito coerente. Diz-nos *“vista a evolução do universo segundo a nossa condição humana de oriundos e habitantes da Terra, penso que desde o big bang até hoje o nosso planeta foi o cenário imediato – melhor, o berço – dos dois factos mais*

---

<sup>150</sup>PADINHA, Teresa. *Perspectivas do Outro na Relação Terapêutica*. Tipografia do Ave, S.A. Fevereiro, 2005. pág. 105.

*maravilhosos e enigmáticos dessa evolução: o aparecimento da vida e dos primeiros organismos no seio da matéria inanimada e a génese do homem como prossecução da potencialidade e da actividade evolutiva do phylum animal dos hominídeos*". E quanto a Deus, afirma "*Deus é causa primeira da existência do mundo e ordenador ab initio do seu devir, segundo as causas segundas que operam na sua dinâmica*" e Zubiri (citado por Entralgo) afirma "*Deus não é só transcendente ao mundo, é também transcendente no mundo*"<sup>151</sup>. Quanto ao homem este "*é imagem e semelhança de Deus porque Deus fê-lo livre, porque, exercendo a sua liberdade, pode comportar-se frente ao mundo e frente aos outros homens segundo a ideia cristã do amor, e porque a sua natureza leva consigo – já o vimos – uma aspiração ao transcendente e à sua possível transcendência pessoal*"<sup>152</sup>. Entralgo mostra-nos o sentido vocacional presente no homem.

*"Uma vez que na vida se realiza de modo novo o que lhe deu origem e fundamento, o radical dinamismo inovador do cosmos, deve afirmar-se que o homem, na sua realidade primária e mais profunda, é uma forma peculiar do dinamismo cósmico."*<sup>153</sup>

*"O que nos diria Nietzsche se tivesse conhecimento das descobertas paleontológicas do casal Leakey?"*<sup>154</sup> Esta interrogação leva-nos a pensar se o que agora afirmamos, poderá ser dito o mesmo, embora considerado incompleto, se o futuro nos trouxer outros dados, outras descobertas? Assentam as nossas afirmações na verdade que nos é possível? Se assim for, sabemos que estamos a contribuir à nossa medida para que as gerações

---

<sup>151</sup> ENTRALGO, Pedro Lain. (2002) *O que é o Homem*. Edições Notícias, Maio, pág.237.

<sup>152</sup> Ibidem, pág.236.

<sup>153</sup> Ibidem, pág.186.

<sup>154</sup> Ibidem, pág.149.

vindouras fiquem mais próximas ainda da compreensão do que é o homem, qual a sua origem e qual o sentido da sua existência. Caso contrário estamos a defraudá-las e a nós também, pois não fazemos mais do que servir de elementos de confusão e de retrocesso ao conhecimento.

No pensamento de Entralgo um ponto atraente que encontramos é a sua forma de definir o Homem sem o comparar com outro animal. Na verdade é um erro implicar na explicação e no aprofundamento do que é ser homem, a explicação do que é ser animal. É como perceber o que é ser saudável a partir do que é ser doente, perceber o que são comportamentos saudáveis a partir dos que são os de risco, perceber o que é agradável a partir do que é desagradável, perceber o que é o belo a partir do que é o feio. Ficamos sempre aquém do que poderíamos saber e identificar. Esta é uma forma pouco exigente. Ficamos pelos limites inferiores, inevitavelmente!

Concluimos que ler Entralgo é amadurecer o pensamento e abrir o conhecimento para uma visão integradora do homem, da vida e do sentido da vida, num constante desenvolvimento de si no encontro com o outro, onde transparece o seu percurso de constante reflexão sobre os acontecimentos que teve historicamente que enfrentar.





## 2.2 A PLURALIDADE DAS ABORDAGENS DA SEXUALIDADE POR MICHEL RENAUD

A compreensão da sexualidade beneficia com abordagens diversificadas e perspectivas vistas de vários pontos, que pretendam abrir caminhos para reflexões mais alargadas. Alguns filósofos têm feito esse percurso e Michel Renaud aparece-nos como uma referência nestas reflexões.

A ideia de que nenhum de nós, quando se debruça sobre este tema, como analista, investigador, observador ou educador, mantém o distanciamento e a imparcialidade sobre o tema, leva-nos a perceber que é um tema em que a vivência pessoal e a reflexão que se faz sobre ele estão presentes nos aspectos a que se dá mais ênfase e que mais se salientam. Por outro lado, serve como argumento a favor da ideia de que a sexualidade nos afecta e nos interessa ao longo de todo o nosso ciclo de vida.<sup>155</sup>

No relatório sobre Sexualidade Humana do parecer do CNECV, Michel Renaud refere que *“as três dimensões primordiais que oferecem uma inteligibilidade à sexualidade estão aparentemente presentes em todas as sociedades primitivas: a força vital que envolve a espécie humana no seio de todas as espécies vivas sem privilegiar esta espécie particular; o mistério sagrado desta força que tem uma dimensão cósmica na medida em que se entrelaça com a origem do mundo; enfim, o rosto específico que a sexualidade humana assume aquando da sua institucionalização pelas regras sociais e morais.”*<sup>156</sup> A unidade destas três dimensões, que imprimem à sexualidade compreensão e orientação, vê-se

---

<sup>155</sup> RENAUD, Michel. (2001). Sexualidade e Ética. In *Novos desafios à bioética*. Porto Editora Lda, pág.39-45.

<sup>156</sup> RENAUD, Michel. (1999). *A sexualidade humana - reflexão ética* - 29/CNECV/99. Conselho nacional de ética para as ciências da vida. Acedido em 21 de Setembro de 2011  
[Http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273057680\\_P029\\_sexualidadehumana.pdf](http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273057680_P029_sexualidadehumana.pdf)

quebrada nas sociedades actuais, o que nos retira a capacidade para fazermos da sexualidade a leitura que necessitamos para a sua compreensão. É na procura da sua reconstituição, feita a partir do momento actual, que Michel Renaud a sua reflexão “*propondo **princípios** éticos gerais e apontando orientações destinadas à educação para a sexualidade.*”<sup>157,158</sup>.

Ao afirmar que o homem é um ser sexuado diz que “*a sexualidade não é um atributo que se acrescenta ao ser humano já constituído, como se fosse em primeiro lugar neutro do ponto de vista do seu sexo*”<sup>159</sup>. Porém, para a sua compreensão este conceito necessita ser abordado de múltiplos pontos de vista. Assim, **a sexualidade aparece-nos trabalhada em três dimensões estruturais como: genital, afectiva e institucional.**

**A sexualidade genital** veio a beneficiar da explicitação feita por Freud. Freud liberta-a da marca do instinto analisada e compreendida como instinto básico animal e apresenta-nos a noção de pulsão. Numa estrutura mais integradora, Renaud identifica a pulsão sexual como impetuosa e, por vezes, desconcertante na forma como surge e é identificada. No início aparece como que desajustada no tempo de desenvolvimento do adolescente, “*a capacidade procriativa ou sexualidade genital precede a maturidade psicológica; do mesmo modo, nas sociedades ocidentais, a maturidade psicológica precede muitas vezes a*

---

<sup>157</sup> RENAUD, Michel. (1999). *A sexualidade humana - reflexão ética* - 29/CNECV/99. Conselho nacional de ética para as ciências da vida. Acedido em 21 de Setembro de 2011

[http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273057680\\_P029\\_sexualidadehumana.pdf](http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273057680_P029_sexualidadehumana.pdf)

<sup>158</sup> Os vários artigos que tem vindo a disponibilizar apresentam na sua génese esta estrutura no desenvolvimento do tema da sexualidade.

<sup>159</sup> RENAUD, Michel. (2001). Sexualidade e Ética. In *Novos desafios à bioética*. Porto Editora Lda, pág.40.

*capacidade socio-económica de fundar uma nova célula familiar.”*<sup>160</sup> E mais adiante continua: *“a força da pulsão sexual não se deixa porém tão facilmente apaziguar. Uma espécie de luta instaura-se entre uma sexualidade disciplinada e o vigor desta força pulsional, a qual resiste ao freio da ordem e faz permanentemente sentir a sua energia avassaladora e quase caótica.”*<sup>161</sup> Daqui surge o conflito que se pode instalar entre contextualizar a sexualidade numa relação que a vira para o outro fazendo aceitar e perceber a sexualidade; ou optar por reconhecer na sexualidade a força do prazer que ela contém e vivê-lo num erotismo genital. A esta dinâmica Isabel Renaud chama a dualidade do desejo.<sup>162</sup> E Michel Renaud afirma: *“o mistério da sexualidade humana reside neste nó de força inconsciente e de sentido consciente, neste cruzamento de duas linhas que procuram, sem êxito completo, seguir o seu itinerário próprio”*<sup>163</sup>.

**A sexualidade afectiva** só pode ser pensada se integrada na afectividade a qual *“está intimamente ligada ao corpo sexuado na medida em que ela se constitui como a charneira entre a força pulsional e a consciência subjectiva”*<sup>164</sup>. Assim, *“o ser humano é «afectado» através do seu corpo sexuado, de tal modo que esta afectividade ganha todos os registos da sua personalidade. A afectividade não é, antes de mais, sentimento de agrado ou de repulsão, mas a capacidade de ser afectado pela presença do outro, pelos acontecimentos que lhe dizem respeito, assim como a capacidade de investir, com sentimento a essa*

---

<sup>160</sup> RENAUD, Michel. (1999). *A sexualidade humana - reflexão ética* - 29/CNECV/99. Conselho nacional de ética para as ciências da vida. Acedido em 21 de Setembro de 2011

[http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273057680\\_P029\\_sexualidadehumana.pdf](http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273057680_P029_sexualidadehumana.pdf)

<sup>161</sup> Ibidem.

<sup>162</sup> RENAUD, Isabel Carmelo Rosa. (2001). A educação para os afectos. In *Novos desafios à bioética*. Coord. Luis Archer, Jorge Biscaia, Michel Renaud. Porto Editora, Lda, pág.33-38.

<sup>163</sup> RENAUD, Michel. (1999). *A sexualidade humana - reflexão ética* - 29/CNECV/99. Conselho nacional de ética para as ciências da vida. Acedido em 21 de Setembro de 2011

[http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273057680\\_P029\\_sexualidadehumana.pdf](http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273057680_P029_sexualidadehumana.pdf)

<sup>164</sup> Ibidem.

*presença*”<sup>165</sup>. O desafio que o jogo da afectividade coloca a cada um é que “*reconhecer a alteridade do outro na sua liberdade implica que se inverta a relação espontânea que se constrói entre a sua pessoa e a imagem que «eu» me formo da sua pessoa: não é a realidade do outro que deve conformar-se à imagem, mas a imagem à realidade.*”<sup>166</sup>

Um dos problemas que surge na relação da afectividade com a sexualidade relaciona-se com a banalização da sexualidade ligada à vivência do momento como resposta ao desejo de prazer imediato e do conforto afectivo e emocional que daí resulta. Esta banalização pode levar a um não reconhecimento respeitoso do outro, pois “*a afectividade na vivência da proximidade sexual exige um respeito especial pelo outro na sua particularidade corpórea expressiva*”<sup>167</sup>.

Por último Michel Renaud refere a **sexualidade institucional** que marca a compreensão de dois aspectos da sexualidade: em primeiro lugar, necessita de ser protegida pelos dois que se amam dos poderes que a reclamam como sua. Poderes esses que a sociedade impõe, sejam os poderes duma erótica genitalizada, sejam os de uma instrumentalização económica e política. Em segundo lugar, a sexualidade não se reduz unicamente ao foro privado e íntimo dos dois ou do casal. No aparecimento do filho, esta passa a ser pertença também da sociedade embora “*o sentido social do casamento parece cada vez mais estar fora do alcance da compreensão das gerações mais novas*”<sup>168</sup>. E noutro texto Michel

---

<sup>165</sup> RENAUD, Michel. (2001). Sexualidade e Ética. In *Novos desafios à bioética*. Porto Editora Lda, pág.44.

<sup>166</sup> RENAUD, Michel. (1999). *A sexualidade humana - reflexão ética* - 29/CNECV/99. Conselho nacional de ética para as ciências da vida. Acedido em 21 de Setembro de 2011 [http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/127305768\\_0\\_P029\\_sexualidadehumana.pdf](http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/127305768_0_P029_sexualidadehumana.pdf), pág.40

<sup>167</sup> Ibidem, pag.40.

<sup>168</sup> RENAUD, Michel. (2001). Sexualidade e Ética. In *Novos desafios à bioética*. Porto Editora Lda, pág.45.

Renaud reforça “*quando a sexualidade genital, a afectividade e a dimensão institucional do relacionamento amoroso não se conciliam de modo suficientemente harmonioso, isto é, quando qualquer uma dessas dimensões se vive com a exclusão das outras, está presente um germe de fragmentação e de fracasso deste relacionamento. Mas uma vez que ele é vivido em conjunto, será infelizmente suficiente que um dos dois membros desta relação falhe para que o outro seja igualmente afectado.*”<sup>169</sup>

Este aspecto de fusão a dois que, quando quebrada, afecta a ambos, abre-nos a porta para a compreensão da responsabilidade pelo outro e pelo que lhe posso causar e, do efeito de desfragmentação dessa união. O fracasso na vivência do amor é a forma mais exigente e dolorosa que cada um é chamado a ultrapassar.

Renaud explica que “*a sexualidade é conjuntamente maravilha, errância e enigma. Maravilha como descoberta da vida que nos atravessa empurrando-nos para os outros; errância quando ela é vivida num anonimato sem atenção ao rosto do outro, numa procura desenfreada do prazer ou como objectivação e instrumentalização de outros corpos; enigma, enfim, porque o equilíbrio que ela prossegue deveria, o que parece a quadratura do círculo, reconciliar adequada e definitivamente o inconsciente e a consciência, a força vital inconsciente e o sentido conscientemente assumido na vida ética.*”<sup>170</sup>

---

<sup>169</sup> RENAUD, Michel. (1999). *A sexualidade humana - reflexão ética* - 29/CNECV/99. Conselho nacional de ética para as ciências da vida. Acedido em 21 de Setembro de 2011

[http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273057680\\_P029\\_sexualidadehumana.pdf](http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273057680_P029_sexualidadehumana.pdf), pág.32.

<sup>170</sup> Ibidem.

Após leitura atenta desta proposta, reconhecemos a preocupação e a necessidade de criar linhas orientadoras duma educação para a sexualidade<sup>171</sup> que tenha como finalidade:

- viver uma sexualidade provida de sentido, pois o sentido unifica a vida e orienta-a;
- viver uma sexualidade com responsabilidade na gestão da força pulsional;
- viver uma educação para a sexualidade integrada na construção da personalidade.

Percebemos que a sexualidade nos coloca perante uma dimensão humana que, além de intervir em todos os níveis da nossa personalidade se impõe pela sua força, nos absorve pelo seu prazer, nos identifica pela sua expressão e nos confronta pela sua indeterminação. Diria mesmo que cada um faz dela o que quiser. Este é precisamente o aspecto que faz com que não possa ser comparada ou comparável com a realidade de nenhum outro ser vivo por nós conhecido no nosso espaço cósmico.

---

<sup>171</sup> RENAUD, Michel. (2001). Sexualidade e Ética. In *Novos desafios à bioética*. Porto Editora Lda, pág.44.

## 2.3 A SEXUALIDADE COMO PODER SEGUNDO MICHEL FOUCAULT

Michel Foucault<sup>172,173</sup> foi um dos filósofos que pegou no tema da sexualidade e o trabalhou numa forma intensa concebendo-a como poder. Ao mesmo tempo, Foucault está seguro de

---

<sup>172</sup> Nasceu em Poitiers, França, em 1926 e morreu em Paris, em 1984. Filósofo e historiador foi, durante os anos de 1960, uma das figuras importantes do cultural francês, sendo considerado um dos pensadores mais influentes da segunda metade do século XX, pelo seu contributo não só para a filosofia como para vários aspetos das ciências sociais e humanas. Durante a década de sessenta, teve a seu cargo o Departamento de Filosofia das Universidades de Clermont-Ferrand e de Vincennes e, a partir de 1970 até morrer, foi professor da disciplina de *História dos Sistemas de Pensamento* no Collège de France, uma das instituições mais prestigiadas de França. Lecionou também nas Universidades de Buffalo e de Berkeley, nos EUA. As inúmeras conferências que fez, um pouco por todo o mundo, tornaram-no muito popular e deram-lhe uma reputação internacional. A sua formação académica, feita na École Normale Supérieure de Paris, passa tanto pela filosofia como pela história e pela psicologia. Enquanto estudante, contacta não só com a fenomenologia de Merleau-Ponty e de Heidegger, como com o pensamento de Hegel e de Marx, através de professores como Jean Hyppolite e Louis Althusser. As suas primeiras obras, como *Maladie mentale et personnalité* (Paris: PUF, 1954), refletem essa influência que, no entanto, rejeitará logo a seguir, abandonando completamente tanto o existencialismo como o marxismo. Determinante para Foucault, será a figura do influente filósofo francês G. Canguilhem, inserido na tradição francesa da história e filosofia da ciência, seu orientador na tese de doutoramento sobre a história da loucura, *Folie et déraison* (Paris: Gallimard, 1961). Com ele, adquire um profundo sentido das discontinuidades na história das ciências (Kuhniano *avant la lettre*), bem como do carácter histórico dos conceitos. Estas convicções serão reforçadas pelo contacto com o estruturalismo linguístico de F. Saussure, com a psicologia de J. Lacan e com o estudo comparado das religiões de G. Dumézil, constituindo o pano de fundo de *Naissance de la clinique* (Paris: PUF, 1963), análise crítica sobre a origem da medicina clínica moderna, e de *Les mots et les choses* (Paris: Gallimard, 1966), sobre a origem das ciências humanas. O seu percurso intelectual será também fortemente marcado pela literatura francesa *avant-garde*, nomeadamente pelos escritores G. Bataille e M. Blanchot. A sua obra desenvolveu-se como uma poderosa análise teórico-crítica das ciências médicas, sociais e humanas, partindo do ponto de vista histórico, usando inicialmente o método arqueológico e, a seguir, o método genealógico. Distanciando-se do estruturalismo, do existencialismo e do marxismo, preferiu classificar o seu pensamento como uma “história crítica da modernidade” com raízes em Kant, tendo sido particularmente influenciado por Nietzsche na sua “genealogia do conhecimento”. O seu pensamento desenvolver-se-á em três etapas. Em *Loucura e Civilização* (*Folie et Dérison: Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris: Gallimard, 1961), sobre a força criativa da loucura, tradicionalmente reprimida pela cultura ocidental, analisando e descrevendo o modo como o mundo ocidental a foi encarando, desde inspiração divina até doença mental. A segunda etapa do seu pensamento, nas suas obras mais importantes, *As Palavras e as Coisas* (*Les Mots et les Choses*, Paris: Gallimard, 1966), onde desenvolve uma poderosa crítica do conceito de progresso da cultura, considerando que cada época se articula em redor de um determinado “paradigma”, sendo impossível compará-la com os discursos das anteriores ou das seguintes. Argumenta que nenhuma noção de natureza humana pode escapar ao poder. A última etapa começa com a publicação de *Vigiar e Punir* (*Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, 1975), onde analisa a forma como a sociedade ordena e sobretudo controla e disciplina os indivíduos. Pela análise dos vários modelos punitivos, conclui que o modelo atual obedece a um sistema social capaz de exercer, afinal, uma pressão muito maior sobre o indivíduo e sobre a sua capacidade para expressar a sua própria diferença do que outros modelos exerceram em épocas anteriores. Esta última etapa do seu pensamento termina com *História da Sexualidade*, I *A Vontade de Saber*; II *O uso do Prazer*; III *A Preocupação de Si Mesmo* (*Histoire de la Sexualité*, I, *La Volonté de Savoir*, Paris: Gallimard, 1976; II, *L'Usage des Plaisirs*, Paris: Gallimard, 1984; III, *Le Souci de Soi*, Paris: Gallimard, 1984), talvez o seu trabalho mais conhecido e influente. Foucault ataca a noção de poder, tal como atualmente o conhecemos e é exercido, como sendo algo que produz, precisamente, os comportamentos que reprime. Em *L'Usage des Plaisirs*, a análise do sistema social na Grécia, revela-lhe que, aí, o prazer desempenhou o papel de poder nas relações sociais, resultando da posição social e efetivando-se através da sexualidade. Considera que a conotação do prazer com a transgressão e a ilicitude, só surgirá mais tarde, com o cristianismo. Em *Le Souci de Soi*, analisa o sistema de regras aplicado pelos gregos ao comportamento sexual, concluindo que as regras de auto-controlo possibilitam tanto o acesso ao prazer como o acesso à “verdade”.

<sup>173</sup> **Obras publicadas:** *Maladie mentale et personnalité*, Paris: Presses universitaires de France, 1954. *Maladie mentale et psychologie*, Paris: Presses universitaires de France, 1962 (*Mental Illness and Psychology*, translated Alan Sheridan, New York: Harper and Row, 1976). *Folie et déraison*, Paris: Gallimard, 1966 (*Madness and Civilization*, translated by Richard Howard, New York: Pantheon, 1965). *Raymond Roussel*, Paris: Gallimard, 1963 (*Death and the Labyrinth: The World of Raymond Roussel*, translated by Charles Ruas, Garden City, NY: Doubleday, 1986). *Naissance de la clinique*, Paris: Presses universitaires de France, 1963 (*The Birth of the Clinic*, translated by A. Sheridan Smith, New York:

que a sexualidade é também o que os nossos discursos constroem dela e daí o poder de a dominarmos através do que dela quisermos dizer. Paul Beauchamp, citado por Tolentino, diz-nos que “*não existe sexualidade sem a palavra, como não existe desejo. A sexualidade humana é aquela que é dita.*”<sup>174</sup>

Foucault percorre o ambiente desde o séc. XVII, em que a sexualidade era pensada e vivida numa forma aberta como que *despudorada*, até ao séc. XIX em que a mesma sofre uma rápida alteração ficando como que *aferrolhada* na moral vitoriana. “*Em torno do sexo, faz-se silêncio. O casal, legítimo e procriador, é a lei.*”<sup>175</sup> Estrutura-se uma moral que envolve o sexo e tudo que lhe faça referência e reabre-se a dicotomia corpo/alma que tem paralelismo na dicotomia actualmente existente sexo/amor.

Chegados ao séc. XX, dá-se o reconhecimento numa discussão aberta sobre sexualidade mas muito enviesada por várias leituras, feitas e transmitidas ao longo dos tempos e dominadas pelos vários poderes.

---

Pantheon, 1973). *Les mots et les choses*, Paris: Gallimard, 1966 (*The Order of Things*, New York: Vintage, 1973). *L'archéologie du savoir*, Paris: Gallimard, 1969 (*The Archaeology of Knowledge*, translated by A. Sheridan Smith, New York: Harper and Row, 1972). *Surveiller et punir*, Paris: Gallimard, 1975 (*Discipline and Punish*, translated by Alan Sheridan, New York: Pantheon, 1977). *Histoire de la sexualité*, 3 volumes: *La volonté de savoir*, *L'usage des plaisirs*, e *Le souci de soi*, Paris: Gallimard, 1976 (*History of Sexuality*, 3 volumes: *Introduction*, *The Uses of Pleasure*, and *Care of the Self*, translated by Robert Hurley, New York: Vintage Books, 1988–90).

<sup>174</sup> MENDONÇA, José Tolentino. (1994) *As estratégias do desejo*. Edições Cotovia, Lda, Lisboa,. Pag.26.

<sup>175</sup> FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio de Água Editores, pág9.



Foucault estrutura as reflexões deste percurso de sexualidade feito pela sociedade ocidental através de três pontos:

- A. A hipótese repressiva.
- B. *A scientia sexualis*.
- C. O dispositivo da sexualidade.

A **hipótese repressiva** vem associada a uma explosão de discursos sobre o sexo. Por um lado, houve uma depuração do discurso, como afirma Foucault, que passa a contornar e a eliminar a atenção sobre qualquer referência ao sexo, quase que o fazendo desaparecer de um corpo que deixa de o reclamar. Situamo-nos do séc. XVII ao séc. XVIII. Por outro lado, surge em turbilhão um exagerado discurso com referências ao sexo e ao prazer inebriante que ele oferece. *“Sobre o sexo, os discursos específicos, ao mesmo tempo diferentes pela sua forma e pelo seu objecto - não cessaram de proliferar - uma fermentação discursiva que acelerou desde o séc. XVIII”*<sup>176</sup>.

Entramos numa era em que os discursos sobre sexo têm valor e interesse económico, vendem-se. E a economia percebe e procura reclamar para si esse lucro. Mas não se fica só por este interesse, já que o Estado vem também apoderar-se, como que por direito, da área da vida pessoal de cada cidadão. *“Entre o Estado e o indivíduo, o sexo tornou-se um valor em jogo e um valor público; toda uma teia de discursos, de saberes, de análises e de injunções o investiram”*<sup>177</sup>.

---

<sup>176</sup> FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio de Água Editores, pág.26.

<sup>177</sup> Ibidem, pág.30.

A política e a economia retiraram para si o poder de deliberar sobre a sexualidade do casal: como casam, quantos filhos têm, que métodos usam, como fazem a gestão familiar. Apresentam-se projectos sobre educação sexual que são avaliados pelas autoridades e pelo público.

A medicina vem requerer também a sua parte. Analisando comportamentos, catalogando doenças, classificando perversões, referenciando atitudes, expondo misérias. Ensina e aconselha como se deve viver, como se pode praticar, quais as obrigações a que se tem de responder. Intensifica-se o discurso, fala-se até por vezes de uma forma aberta, crua, muitas vezes grosseira.

Estes três poderes juntos inter-jogam, criando dispositivos de acção e de controlo em “*espirais perpétuas do poder e do prazer*”<sup>178</sup>. E mais adiante reforça: “*prazer e poder não se anulam; perseguem-se, sobrepõem-se e relançam-se. Encadeiam-se segundo mecanismos complexos e positivos de excitação e de incitamento*”<sup>179</sup>.

Foucault afirma que o discurso do silêncio sobre o sexo leva a uma intensificação dos discursos sobre o próprio sexo. Este perigo de passarmos a fazer do sexo aquilo que construímos com os discursos que escolhemos é crescente e real nos nossos dias. Hoje em dia temos numerosos exemplos disso, dos quais não podemos nem nos devemos abstrair sob pena de cairmos em dialécticas que não são as nossas.

---

<sup>178</sup> FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio de Água Editores, pág.49.

<sup>179</sup> Ibidem, pág.52.

Foucault confronta-nos com a constatação de que “o discurso sobre o sexo, de há três séculos até agora, foi multiplicado, mais do que rarificado, e que, se trouxe consigo interdições e proibições, garantiu de uma forma mais fundamental a solidificação e a implantação de toda uma diversificação sexual.”<sup>180</sup>

Ainda segundo Foucault, a sexualidade vista pela perspectiva da medicina e da psicologia fica como que reduzida ao sexo, enrolando-se em descrições de patologias e de estudos de caso de tal forma descritivos que lhe retiram o espaço para ser compreendida. A *Scientia sexualis* é a expressão mais real e objectiva deste mecanismo.

A sociedade ocidental não tem um discurso erótico mas sim um discurso científico que “ordenou, não na transmissão do segredo, mas em torno da lenta progressão da confiança, o difícil saber do sexo”.

Este discurso não faz desaparecer a *ars erotica*, que Foucault define como a linguagem do erótico, na procura da verdade que ela tem, que a vincula aos prazeres e à diversidade sexual, embora transformando-a em confissão. Em confissão ligada a Deus e à direcção espiritual, à confissão dirigida aos profissionais da área da confissão (médicos, psiquiatras, psicólogos) e à confissão avassaladora dos meios de comunicação (conta-se a intimidade sexual e o erótico para uma massa de gente que não se conhece). É a confissão ligada aos mecanismos do saber e do poder.

---

<sup>180</sup> Ibidem

O que conseguimos foi afirmar de uma forma clara que só quem tem conhecimento científico é que pode falar sobre sexualidade. Retiramos o poder aos pais, retiramos o poder ao privado, ao familiar, ao próximo. Esta foi a nova forma de repressão do séc. XX, a do saber, a do conhecimento científico.

A procura sobre “*a verdade do sexo e a verdade no sexo*”<sup>181</sup> continua a ser o ponto em que Foucault se centra como se procurasse a compreensão do incompreendido. Aponta-nos estratégias para que possamos aproximar-nos dessa verdade, sabendo nós que “*não se pode escapar ao poder, pois ele está lá sempre e constitui justamente aquilo que se lhe tenta opor.*”<sup>182</sup> E assim afirma que “*o poder está em toda a parte, não que englobe tudo, mas porque vem de toda a parte.*”<sup>183</sup> Dando como exemplo deste duplo poder, o da ciência e o da lei, leva-nos a perceber que o discurso que se fez sobre a homossexualidade, explicando-a na perspectiva da psiquiatria e na perspectiva da jurisprudência, fez com que ela viesse a falar de si própria, como que se expondo, tomando o poder do discurso sobre si, usando os mesmos mecanismos e estratégias que usaram para falar de si. Todos sabemos que se envolveu em poder.

Criou-se como que um **dispositivo da sexualidade** relacionado com mecanismos, leis e forças com quais a sexualidade se envolve, ou se vê envolvida, encobrindo o que se pode ver dela. O ponto central em que este *dispositivo da sexualidade* se foca é no corpo, muito

---

<sup>181</sup> FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio de Água Editores, pág.81.

<sup>182</sup> Ibidem, pág.86.

<sup>183</sup> Ibidem, pág.96.

directamente no corpo da mulher, que “*produz e consome*”<sup>184</sup>. E Foucault afirma “o dispositivo da sexualidade tem como razão de ser, não reproduzir-se mas proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar os corpos de forma cada vez mais minuciosa e controlar as populações de maneira cada vez mais global”<sup>185</sup> e aqui entra em confronto com o dispositivo da aliança.

A aliança é o tema da família; nela está simbolizado e operacionalizado. A aliança identifica a família e está expressa em todo o seu sistema. No seu círculo estão contidas as bases dos afectos. A relação da afectividade que a faz nascer é uma relação íntima entre homem e mulher, entre pais e filhos, entre irmãos e entre parentes. Transporta uma cultura própria e marca a sociedade em que está inserida. Legaliza as relações, a partilha de bens e a vivência duma sexualidade activa. Nesta perspectiva “a família é o cambista da sexualidade e da aliança: ela transporta a lei e a dimensão do jurídico para o dispositivo de sexualidade; e transporta a economia do prazer e a intensidade das sensações para o regime da aliança”<sup>186</sup>.

Foucault propõe-se analisar os **dispositivos da sexualidade** a partir das “*quatro estratégias que se desenvolveram no séc. XX: sexualização da criança, histerização da mulher, especificação dos perversos, regulação das populações*”<sup>187</sup>.

---

<sup>184</sup> Ibidem, pág.110.

<sup>185</sup> Ibidem, pág.110

<sup>186</sup> FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio de Água Editores, pág.111.

<sup>187</sup> Ibidem, pág.116.

No que se refere à *sexualização da criança*, o facto de se passar a ter a noção de que a criança tinha um comportamento e uma compreensão da sexualidade levou a fazer dela participante, de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Anteriormente era-lhe negado esse interesse e agora introduz-se a ideia de sexo que se afirma pelo presente e pelo ausente, por aquilo que eu vejo e por todo o que eu não vejo, mas passo a dominar porque atribuo valor ao que pode lá estar. Ao mesmo tempo, o ter-se passado a falar do sexo da criança abre a porta para se criarem orientações e preocupações sobre o que se deve dizer e como falar com a criança. E com este comportamento foi-se invadindo a sexualidade dos pais e perturbando a sexualidade dos filhos.

A *histerização da mulher* começa por estar ligada à mulher-mãe carregada de obrigações e preocupações que a vão tornando apressada, nervosa e stressada. Mas também se refere à mulher sujeito e objecto de incompreensões emocionais e afectivas e com manifestações que a psiquiatria e a medicina se encarregaram de classificar muitas vezes como histerismo. Claro que no século passado esse histerismo acabava por ter manifestações exuberantes, com desmaios, paralisias, amnésias e um número grande de perturbações. Associava-se a desejos e a necessidades sexuais reprimidas e abafadas.

O que verificamos é que a *histerização da mulher* avançou para campos mais abrangentes e complexos, tendo introduzido uma nova forma de olhar para a mulher e reduzindo-a muitas vezes a um corpo. A um corpo que tem que ser medicalizado (para que possa libertar-se do peso da reprodução e possa viver outros jogos de sexualidade). A um corpo que tem que ser idealizado e publicitado como pertença do homem, deformando-se com o

erotismo que o homem passa a valorizar (veja-se a actual procura das próteses mamárias). A um corpo como que instrumentalizado pelas funções que tem ligadas à reprodução e fertilidade, como se pudessem ser desligadas da própria mulher, reduzindo-o ao objectivo que a sociedade pretender (vejam-se actualmente as discussões sobre barrigas de aluguer).

Em seguida, Foucault coloca-nos perante outro dos aspectos que compõem os dispositivos da sexualidade: a *especificação dos perversos*, tema que nasce duma preocupação com uma sexualidade sã, sadia, que não arraste consigo doença e deformação. Esta ideia parte da preocupação com as doenças venéreas, as quais no séc. XIX afligiam um número elevado de pessoas da burguesia e das classes elevadas nesse século. Escondiam-se estas misérias que desvalorizavam as famílias e as colocavam na mira das críticas. A higienização, as múltiplas regras de cuidados com a saúde sexual e as preocupações eugénicas aparecem como exemplos declarados de suma importância. A psiquiatria vem novamente catalogar e hierarquizar estas perversões, coloca-as no campo do tratamento e reafirma-se assim que o sexo tem uma finalidade e um sentido. Segundo Foucault, fora disso o que resulta é a vergonha.

Por fim, a *regularização das populações*. Se todos estes problemas que até aqui se identificam existiam na sociedade urbana e instruída, o que Foucault considera é que eles estavam como que ausentes do povo. O povo vivia uma sexualidade, felizmente para ele, (como que) resguardada destas ameaças. O povo vivia uma sexualidade de alianças. De casamentos que se faziam sob o olhar da fé cristã, com um respeito natural e um cumprimento esforçado. Casavam-se, tinham filhos, trabalhavam para eles e envelheciam

amparados por eles. Mas, para seu desencanto, a família passou a ser alvo dos interesses políticos e das preocupações ligadas à saúde. E assim foram invadidas todas as famílias e todos os casais. Podemos perceber que caímos na *socialização dos comportamentos procriadores* <sup>188</sup> que nos diz o que devemos fazer como casal na intimidade a dois. Tal concepção dita comportamentos mas mais ainda dita objectivos e princípios para a vida sobre o escudo da demografia, dos recursos mundiais, da economia e da qualidade de vida.

Por outro lado, vemos que em toda esta reflexão de contextualização histórico-temporal da vivência da sexualidade, há uma constante referência à religião. Foucault localiza-se na Europa entre o séc. XVII e a actualidade e, por isso, localiza-se na religião cristã quer católica quer protestante.

Não é a concepção cristã da sexualidade que está em causa, essa nem é referida, o que é posto em causa é a sua aplicação pastoral. A religião não é apresentada como um quarto poder, mas sabemos bem que a expressão pastoral relacionada com a sexualidade teve sempre um peso significativo na forma como cada cristão a interpretava e vivia. Muitas vezes ao longo dos séculos foi dado demasiada ênfase a aspectos que se tinha receio que se perdessem ou mesmo que fossem mal interpretados, devido às mudanças que a sociedade sofreu. O facto, é que foram mal interpretados. A proibição como norma moral externa rapidamente passa a opressão ou a repressão. E Foucault refere-se à religião na sua associação com o peso do pecado, o medo de perder a vida eterna por ter uma vida devassa

---

<sup>188</sup> FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio de Água Editores, pág.155



em que o prazer é a causa. Tal era a mensagem explícita em muitas pregações na Europa dos séculos anteriores e que deixou marcas na relação do homem com Deus e consigo próprio.



## 2.4 A CONCEPÇÃO CRISTÃ DA SEXUALIDADE

A sexualidade é um tema frequentemente trabalhado pela importância que tem na formação da personalidade, pelo lugar que ocupa no desenvolvimento da relação entre as pessoas, pelas escolhas de uma vocação ou ainda por ser encarada como um aspecto do qual depende o futuro da própria sociedade.

A Igreja Católica tem tido uma preocupação constante em dar orientações aos seus fiéis sobre esta temática, quer através de documentos, como encíclicas, cartas pastorais, exortações apostólicas, quer através das igrejas locais, dos seus bispos e padres. Assim, temos como documentos de referência sobre a compreensão e a educação para a sexualidade, entre outros, a Carta Encíclica *Humanae Vitae*, a *Familiaris Consortio*, *Dignitas Personae*, o documento do Conselho Pontifício para a Família sobre Sexualidade humana e todo um conjunto de documentos que forma a *Teologia do Corpo* de João Paulo II.

Toda a concepção da Igreja sobre a sexualidade assenta no conceito de Pessoa, como ser único e irrepetível, portador de dignidade própria, que lhe imprime valor mais pelo que é do que pelo que tem, pois *”Deus criou o homem à sua imagem e semelhança chamando-o à existência por amor, chamou-o ao mesmo tempo ao amor.”*<sup>189</sup>

---

<sup>189</sup>JOÃO PAULO II. (1981). *Familiaris consortio*. Exortação Apostólica de Sua Santidade Ponto 11. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jpii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jpii_exh_19811122_familiaris-consortio_po.html)

Muitas vezes quando se fala da concepção cristã da sexualidade encontramos alusões à tradição judaico-cristã, e à influência que esta concepção teve ao longo dos séculos na cultura, mas na realidade, esta associação não corresponde inteiramente à verdade.

O entendimento da tradição judaico-cristã aparece mais ligado à influência de Aristóteles e à sua fundamentação biológica da *primazia do homem* (o homem é quem contém a semente com tudo o que irá dar origem ao novo ser humano bastando unicamente local para se desenvolver) e à influência das correntes filosóficas como o platonismo, estoicismo e o maniqueísmo, que levaram à dicotomia entre o corpo e a alma, à significação que o homem contém duas entidades (uma boa e outra má) em confronto. Assim percebemos que esta concepção da moral sexual cristã tem mais uma matriz pagã e menos uma matriz bíblica. Esta tomada de consciência abriu as portas para uma nova reflexão sobre o que se entende por concepção cristã da sexualidade, pois esta está contida nas referências bíblicas do antigo e do novo testamento e é a partir daí que poderá ser construída<sup>190</sup>.

Até ao Concílio Vaticano II a concepção cristã dominante compreendia como fim primário do matrimónio a procriação e a educação dos filhos e que, aos cônjuges lhes era atribuído o *direito exclusivo ao acesso ao corpo do outro*. O que foi inovador no Concílio Vaticano II foi centrar-nos num contexto personalista, no qual *o matrimónio é uma realidade de comunhão interpessoal que se encontra expressa no amor e na união conjugal*, levando ao desenvolvimento mútuo e à realização interpessoal. E, deixa expresso que “o amor sexual

---

<sup>190</sup> *Sexualidade*. in Enciclopédia Verbo, Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI. (2003) Editorial Verbo, Volume 26, Lisboa, S. Paulo. Pag.1005.

*é causa formal ou forma de toda a vida conjugal, e não apenas causa final, um dos fins do matrimónio”.*<sup>191</sup>

O cristianismo, na sua origem, vem reafirmar esta relação homem/mulher, como exclusiva, total e vitalícia, para sempre, como expressão do amor que é imagem de Deus. O amor em que eu sou tua e tu és meu e somos os dois para sempre um do outro, nascendo deste *nós*, outros, que são expressão dele. Traz assim à relação conjugal a *alegria da experiência da união amorosa*.

O Concílio Vaticano II vem superar “*a antiga tradição e propor uma outra antropologia e outros critérios de ética sexual*”. Coloca-nos perante a afirmação que no centro do amor conjugal está “*a categoria da responsabilidade daquele que actua, quer perante si, quer perante os outros. Do deslocamento para a órbita da pessoa e para a sua capacidade de responder pelo próprio agir, não deriva, efectivamente, uma perda de rigor moral, mas, antes um maior compromisso da própria pessoa na totalidade do seu ser, em se tornar sujeito de opções éticas*”<sup>192</sup>.

Identificamos no discurso cristão quatro componentes da sexualidade que passamos a desenvolver:

- a diferença entre os sexos – “*Criou, pois, Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou*” Gen 1, 27; a diferença entre os sexos assenta

---

<sup>191</sup> Ibidem, pag. 1006

<sup>192</sup> *Sexualidade*. in Enciclopédia Verbo, Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI. (2003) Editorial Verbo, Volume 26, Lisboa, S. Paulo. Pag.1006

no princípio de que “a sexualidade do homem não se resume só ao corpo, mas também ao espírito pois ambos pertencem à unidade da pessoa”<sup>193</sup> e o ser homem ou mulher “afecta toda a ampla variedade de estratos ou dimensões que constituem a pessoa humana. A pessoa humana é homem e mulher e leva inscrita esta condição em todo o seu ser”<sup>194</sup>.

Assim, o conceito de género apresenta-se assente no respeito pela diferença no tipo e na forma de ser e de responder às situações e estímulos diversos e influência directamente a formação da identidade de cada pessoa.

No cristianismo, homem e mulher são vistos com a mesma dignidade, valor e respeito não havendo espaço para atitudes de discriminação relacionadas com o sexo. O que preconiza é que cada um se desenvolva conforme o que é, incrementando assim a harmonia entre homem e mulher. Masculinidade e feminilidade são trabalhadas juntamente com paternidade e maternidade. A diferença entre os sexos apresenta uma comum mas diferente forma de cada um se realizar quer como missão quer como vocação.

- a atracção mútua entre os sexos – “E ambos estavam nus, o homem e sua mulher; e não se envergonhavam” Gen 2, 25.; “Um homem e uma mulher que se buscam, que se olham, se contemplam”<sup>195</sup>. A atracção recíproca entre homem e mulher está suportada pela complementaridade, na certeza de que o outro me acrescenta ao que eu sou. A relação entre os dois aparece-nos muitas vezes baseada na atracção natural, por ser um relacionamento sexuado, mas também de realização da pessoa, por incorporar as outras

---

<sup>193</sup> STORK, Ricardo Yepes; ECHEVARRIA, Javier Aranguren. (2003). Fundamentos de Antropologia. Un ideal de la excelência humana. *Colección Filosófica*, num. 139, pág. 200.

<sup>194</sup> Ruiz Reregui citado por Echavarría, in STORK, Ricardo Yepes; ECHEVARRIA, Javier Aranguren. (2003). Fundamentos de Antropologia. Un ideal de la excelência humana. *Colección Filosófica*, num. 139, pág. 200.

<sup>195</sup> MENDONÇA, José Tolentino. (1994) *As estratégias do desejo*. Edições Cotovia, Lda: Lisboa, pág.26.

dimensões como a espiritual, a cultural e a social. Aqui a vontade, a razão, o conhecimento e o sentimento encontram-se associados a esta realização pessoal.

Porém, só poderá haver comunhão e complementaridade se houver igualdade; por isso a Encíclica *Familiaris Consortio* no ponto 22 “ressalta antes de tudo a igual dignidade e responsabilidade da mulher em relação ao homem: tal igualdade encontra uma forma singular de realização na doação recíproca de si ao outro e de ambos aos filhos, doação que é específica do matrimónio e da família.”<sup>196</sup>

- a dimensão comunitária – “Portanto deixará o homem a seu pai e a sua mãe, e unir-se-á à sua mulher, e serão uma só carne” Gen 2, 24; o relacionamento entre homem e mulher é sede de fecundidade e por isso de formação da família como missão deste encontro a dois. A renovação das gerações, a formação duma estrutura que tem por sede o relacionamento a dois, baseado num compromisso de amor, na comunhão de vida, no suporte afectivo e no desenvolvimento pessoal são funções que expressam a dimensão comunitária da sexualidade.

- o amor como imagem do amor de Deus e a liberdade como o elemento essencial para que cada um se possa realizar. O amor aparece trabalhado como *eros* e como *agapé*, embora só faça sentido ligado um ao outro como uma unidade. *Eros* corresponde ao estar enamorado e expressa-se num amor atracção e necessidade do outro. Expressa-se em simultâneo como *agapé*, como amor dádiva, em que me entrego ao outro como meu

---

<sup>196</sup>JOÃO PAULO II. (1981). *Familiaris consortio*. Exortação Apostólica de Sua Santidade Ponto 11. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jpii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jpii_exh_19811122_familiaris-consortio_po.html)

amante e não como meu dono, como vemos escrito no *Cântico dos Cânticos* e no Profeta Oseias. Na Encíclica *Deus é Amor*, vem explicado como “*o amor é êxtase; êxtase, não no sentido de um instante de inebriamento, mas sim como caminho, como êxodo permanente do eu fechado em si mesmo para a sua libertação no dom de si e, precisamente dessa forma, para o reencontro de si mesmo, mais ainda para a descoberta de Deus*”<sup>197</sup>.

O amor que se tem ao outro na sua expressão real existe “*perante uma pessoa concreta (tu) e não sobre os sentimentos que surgem por causa da sua presença*”.<sup>198</sup> O amor conjugal reúne todos os aspectos do amor e caracteriza-se por uma maior entrega e solicitude, que exige sempre do outro uma resposta ao mesmo nível. Não é, não existe, nem resiste na assimetria da entrega. O desejo do outro, a doação ao outro, a aceitação do outro como tal, a aceitação da sua totalidade, a exclusividade, a perpetuidade e a fecundidade, tudo é um movimento feito por dois a dois.

A Igreja Católica refere que Deus inscreve “*na humanidade do homem e da mulher a vocação, e, assim, a capacidade e a responsabilidade do amor e da comunhão. O amor é, portanto, a fundamental e originária vocação do ser humano*”<sup>199</sup>. E é na vocação para o amor e na sua origem que a “*comunhão conjugal se radica na complementaridade natural que existe entre o homem e a mulher e se alimenta mediante a vontade pessoal dos esposos de partilhar, num projecto de vida integral, o que têm e o que são: por isso, tal comunhão*

---

<sup>197</sup>BENTO XVI. *Deus é Amor*. Carta Encíclica do Sumo Pontífice. Editoras Paulinas, Janeiro, 2006.pag.16.

<sup>198</sup>STORK, Ricardo Yepes; ECHEVARRÍA, Javier Aranguren. *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Colección Filosófica, núm. 139. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA), Sexta Ediciones, 2003.pag. 204

<sup>199</sup>JOÃO PAULO II. (1981). *Familiaris consortio. Exortação Apostólica de Sua Santidade Ponto 11*. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jpii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jpii_exh_19811122_familiaris-consortio_po.html)



*é fruto e sinal de uma exigência profundamente humana*”<sup>200</sup>, que só tem sentido e valor se partir de uma decisão tomada em total liberdade. Em todo o percurso de vida a liberdade é importante para que todos os actos correspondam à intensão e desejo mais profundo do coração de cada um.

E é nesta vocação do homem no Amor que a Igreja propõe dois tipos de vocação: a do matrimónio e a do celibato. A do matrimónio por amor ao outro num encontro perante Deus. No celibato por amor a Deus numa disponibilidade de entrega total aos outros. Em ambas a castidade está presente embora vivida de forma diferente.

João Paulo II identifica a dificuldade existente nos cristãos e na sociedade em geral em compreender o significado da sexualidade e dos valores que fundamentam o matrimónio, quer o matrimónio cristão quer o matrimónio unicamente natural. Nas sociedades ricas e ditas desenvolvidas, aponta para uma demasiada procura de bem-estar e consumismo, que fomentam o egoísmo e o hedonismo, levando à desvalorização da vida, da família e da capacidade de doação total ao outro. Nas sociedades pobres dos países em via de desenvolvimento, alerta para a dificuldade de terem o básico por falta de trabalho, de alimento, de habitação e de liberdade para poderem viver os seus projectos de família.

Na Encíclica *Familiaris Consortio* o Papa João Paulo II apresenta sete problemas que perturbam a família no nosso tempo<sup>201</sup>:

---

<sup>200</sup>Ibidem, Ponto 19.

<sup>201</sup>JOÃO PAULO II. (1981). *Familiaris consortio. Exortação Apostólica de Sua Santidade Ponto 11*. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em

1. *uma errada concepção teórica e prática da independência dos cônjuges entre si;*
2. *graves ambiguidades acerca da relação de autoridade entre pais e filhos;*
3. *dificuldades concretas da família na transmissão de valores;*
4. *número crescente de divórcios;*
5. *a praga do aborto;*
6. *recurso frequente à esterilização;*
7. *instauração duma verdadeira e própria mentalidade contraceptiva.*

João Paulo II utiliza várias vezes a expressão *os sinais dos tempos*, que afirma ser a expressão histórica do duplo amor em que o Homem vive.

Por seu lado, Bento XVI reafirma também esta posição e reporta-nos para S. Agostinho, que dizia que “*a História mundial é uma luta entre dois tipos de amor: o amor por si próprio – até à destruição do mundo – e o amor pelo Outro – até à renúncia de si mesmo. Esta luta que sempre pudemos presenciar, também está a acontecer agora*”<sup>202</sup>.

A Igreja mostra inúmeras vezes aos seus fiéis que a missão da família para além de ser a expressão no mundo do amor de Deus, deve ser também a sede de transmissão desse amor aos filhos e incita-os a cuidarem a educação para a sexualidade, para que os seus filhos entendam a sexualidade como o mistério do amor, compreendam o seu encanto e encontrem o dom de si e o sentido da sua expressão.

---

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jpii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jpii_exh_19811122_familiaris-consortio_po.html). Ponto 6.

<sup>202</sup>BENTO XVI. (2010). *Luz do Mundo: o Papa, a Igreja e os Sinais dos Tempos*. Edição Lucerna, Cascais, pág.65

O documento do Conselho Pontifício para a Família, que se intitula *Sexualidade humana: verdade e significado*<sup>203</sup>, reafirma a importância de se adaptar a informação e os objectivos à idade e à fase de desenvolvimento de cada criança, adolescente e jovem. A responsabilidade dos pais como educadores nestas matérias é entendida como direito-dever a que não podem nem devem faltar. Por outro lado, chama a atenção para a necessidade de existir uma colaboração entre a escola e os pais para que todos os conteúdos e estratégias da escola estejam de acordo com as desejadas pelos pais e ajustados aos seus fins educativos que pretendem para os seus filhos<sup>204</sup>.

Todo o documento<sup>205</sup> tem como ponto central a educação para a castidade, reforçando este aspecto em todas as fases do desenvolvimento do ser humano e explicando que sem o adquirir, torna-se mais difícil que o jovem tenha uma compreensão da sexualidade como um dom de si. A sexualidade é vista como um dom de Deus, com toda a sua beleza expressa na manifestação do amor mútuo comprometido e realizado na conjugalidade, sede da complementaridade e da fecundidade.

Aponta quatro princípios sobre a educação para a sexualidade<sup>206</sup>:

1. cada criança é uma pessoa única e irrepetível e deve receber informação individualizada;
2. a dimensão moral deve sempre fazer parte das suas explicações;

---

<sup>203</sup> CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. (1996). *Sexualidade humana: verdade e significado. Orientações educativas em família*. Edições Paulinas.

<sup>204</sup> Ibidem.

<sup>205</sup> Ibidem.

<sup>206</sup> CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. (1996) *Sexualidade humana: verdade e significado. Orientações educativas em família*. Edições Paulinas, pág. 50-54.

3. a formação na castidade e as oportunas informações sobre sexualidade devem ser fornecidas no contexto mais amplo da educação para o amor;
4. os pais devem dispensar esta informação com extrema delicadeza, mas de modo claro e no tempo oportuno.

Diálogo, atenção, prudência, delicadeza, amizade, respeito pela pessoa e pela sua dignidade, são exigências que o documento apresenta para que a educação dos filhos seja equilibrada e promotora duma personalidade madura, com sentido da responsabilidade. Alerta ainda para o perigo de uma educação que leve a encarar a sexualidade duma forma predominantemente hedonista que priva o indivíduo da sua vivência como fonte de amor gratuito e que promove a utilização progressiva do outro como objecto de prazer.

No final, como na grande maioria dos documentos, deixa aos fiéis uma mensagem de confiança e de ânimo dirigida aos pais, inculcando-lhes a esperança de que terão capacidade para enfrentar esta missão de pais que lhes é pedida e que os seus filhos esperam que eles a realizem.

Bento XVI sintetiza duma forma muito clara que “*o sentido da sexualidade é orientar homem e mulher um para o outro.*”<sup>207</sup> E Bento XVI continuava “*não somos nenhuns moralistas, mas carregamos desde a fundação da fé, mensagem ética que dá orientação*

---

<sup>207</sup> BENTO XVI. (2010). *Luz do Mundo: o Papa, a Igreja e os Sinais dos Tempos*. Edição Lucerna, Cascais, pág.147

*aos homens*”<sup>208</sup>. Por isso, a educação para a sexualidade é uma preocupação que acompanha a Igreja através dos tempos.

### **A Teologia do Corpo de João Paulo II**

João Paulo II foi até ao momento o Papa que mais falou e se debruçou sobre o tema da sexualidade por o considerar importante para o desenvolvimento da Pessoa e da sua relação com os outros e com o Mundo.

João Paulo II, ainda como Cardeal Karol Wojtyła, percebeu a dificuldade que representava para a Igreja e mais concretamente para a Pastoral e para os cristãos a compreensão da ética da sexualidade. Um dos seus trabalhos “*Amor e responsabilidade*” publicado em 1960 foi um marco de abertura na compreensão da sexualidade como aspecto integrante do homem e como parte da missão do homem para com Deus. Em 1981, aproveitando as comemorações dos 40 anos da Encíclica *Humana Vitae* e no seu quarto ano de Pontificado, escreveu a Encíclica *Familiaris Consortio* onde debate e expõe a posição da Igreja sobre a sexualidade, a conjugalidade, a parentalidade e a regulação da fertilidade.

Desde que foi eleito, nas audiências das quartas-feiras, durante 4 anos, entre 1979 e 1984 e nas meditações catequéticas desenvolveu o tema da sexualidade num total de 129 catequeses, a que intitulou “o amor humano e o plano divino”<sup>209</sup>. Esta catequese pretende

---

<sup>208</sup> BENTO XVI. (2010). *Luz do Mundo: o Papa, a Igreja e os Sinais dos Tempos*. Edição Lucerna, Cascais, pág.92

<sup>209</sup> João Paulo II entre 1979 e 1984 nas catequeses das quartas-feiras desenvolveu o tema da Teologia do Corpo, mais tarde quando publicadas juntou-se mais 6 alocuções feitas e cuja temática tinha um grande paralelismo intitulando-se “Homem e Mulher os criou” com 134 catequeses divididas em 6 ciclos.

abrir o diálogo sobre a compreensão da sexualidade e impulsionar a Igreja a revisitar a teologia do corpo. Mas o que é a Teologia do Corpo?

A Teologia do Corpo leva-nos por um caminho que Tolentino Mendonça, em *As estratégias do desejo*, caracterizou ligando-a com o tema da sexualidade: “*a sexualidade era pois, no Mundo Antigo, divina e religiosa. A representação iconográfica das divindades sublinhando o seu carácter sexuado, tão comum às culturas da Antiguidade, é disso claro testemunho. Esta concepção é alterada na religião de Israel e contra ela se alinham as suas teologias mais proeminentes*”<sup>210</sup>. É este o salto que João Paulo II nos convida a dar, o de deixarmos os resquícios duma sexualidade ora divinizada ora estranhamente profana e a encontrarmos uma sexualidade humanizada.

E o que se entende por Teologia do Corpo? Na base de alguns textos de João Paulo II<sup>211,212</sup> a Teologia do Corpo parte da reinterpretação do *Genesis* e vai refazer a leitura dos textos bíblicos sobre o significado do corpo, do homem e da redenção. Tem como fio condutor a discussão de Cristo com os fariseus sobre o divórcio, o adultério, ou seja os temas ligados com o matrimónio, a família, a relação homem-mulher e o que significa a unidade do homem e a ressurreição dos corpos. Divide-se em duas partes, que são: a análise das palavras de Cristo, que interpreta o plano originário da criação e a sua manifestação plena em Cristo na redenção; a análise do sacramento, que nos dá as reflexões sobre o estado

---

<sup>210</sup> MENDONÇA, José Tolentino (1994) *As estratégias do desejo*. Edições Cotovia, Lda, Lisboa., pág.16.

<sup>211</sup> JUAN PABLO II. (2000). *Hombre y Mujer Lo Creó. El amor humano en el plano divino*. Madrid: Ediciones Cristiandad, pág.750.

.Edição preparada pelo Instituto Pontifício João Paulo II para o estudo do matrimónio e da Família.

<sup>212</sup> JOHN PAUL II. (2006). *Man and Woman He created them. A theology of body*. Pauline Books & Media. Boston.

final ou a finalidade última do corpo. Estes dois grandes temas encontram-se divididos em seis subtemas: o princípio, a redenção do coração, a ressurreição da carne, a virgindade cristã, o matrimônio cristão e o amor e fecundidade.

## 1. O princípio

### 1.1. A criação e a solidão originária

A criação do homem é vista como a criação do ser humano, pois são criados em simultâneo homem e mulher. Mas o ser homem e o ser mulher é uma descoberta solitária, cada um descobre por si o conhecimento do que é ser homem ou mulher. Não é “*uma aceitação pacífica da própria determinação por parte do corpo e do sexo, precisamente porque se trata de conhecimento*”<sup>213</sup>, exigindo que tal seja feita a nível da autoconsciência primordial e fundamental. Homem e mulher percebem-se solitários, numa imensa natureza que não lhes responde e é ao olharem um para o outro que encontram essa resposta. Vêm outro igual, estão perante outro que lhes é igual, mas que é diferente. Percebem que o outro os completa e os leva a desenvolverem-se. Apresentam-se como são. Este conhecimento inicialmente solitário leva o homem e a mulher a descobrirem o significado do próprio corpo.

### 1.2. A nudez e a quebra da inocência originária

O estar perante o outro que me é igual, tal como se é, sem disfarces nem encobrimentos, é a verdadeira nudez. O ser aceite e recebido nesta totalidade do ser, leva a uma entrega completa um ao outro, numa totalidade em que se fica como que um só.

---

<sup>213</sup> JUAN PABLO II. (2000). *Hombre y Mujer Lo Creó. El amor humano en el plano divino*. Madrid: Ediciones Cristiandad. pág.151.

A masculinidade e a feminilidade, a paternidade e a maternidade ficam compreendidas através do corpo e do sexo. “*A mulher está perante o homem como mãe, sujeito de uma nova vida que nela se concebeu e se desenvolve e desde ela nasce o mundo*”<sup>214</sup>. Homem e mulher percebem assim o seu princípio, tendo consciência do significado do seu corpo e da sua capacidade geradora com a qual chamam a humanidade a si mas ficam simultaneamente presos pela humanidade. O que percebemos é que “*o homem entra no mundo e na mais íntima trama do seu futuro e da sua história, com a consciência do estado esponsal do próprio corpo, da própria masculinidade e feminilidade. A inocência original diz que essa significação é condicionada «eticamente» e, além disso, que, por seu lado, constitui o futuro do ethos humano.*”<sup>215</sup> E João Paulo II continua “*Se o homem e a mulher deixam de ser reciprocamente dom desinteressado, como o eram um para o outro no mistério da criação, então reconhecem «estar nus» (Cfr. Gén. 3.). E então nascer-lhes-á no coração a vergonha daquela nudez, que não tinha sentido no estado de inocência original. A inocência original manifesta e ao mesmo tempo constitui o ethos perfeito do dom*”<sup>216</sup>. Ser amado como se é e pelo que se é, independentemente do que se dá, é o desejo íntimo que acompanha a entrega inicial.

## 2. O coração do homem

Neste encontro que se torna fecundo, o homem percebe a fragilidade e o poder da maternidade. A mulher tem um traço de fragilidade associado à sexualidade que é a maternidade. Quando grávida fica dependente de outro que transporta consigo e quando é

---

<sup>214</sup> JUAN PABLO II. (2000). *Hombre y Mujer Lo Creó. El amor humano en el plano divino*. Madrid: Ediciones Cristiandad, pág. 151.

<sup>215</sup> *Ibíd*em, Pág.140.

<sup>216</sup> *Ibíd*em.



mãe coloca em primeiro lugar o bem do seu filho. Desde o momento que é mãe, a mulher já não será nunca mais só mulher mas será para sempre mulher-mãe. O homem percebe essa fragilidade da mulher que o torna mais necessário e presente. Por outro lado, é forte na maternidade por ser gestora da fertilidade. O filho é fruto do amor de ambos, é dos dois numa igualdade desigual, porque a mulher é a gestora da vida do seu filho desde a concepção até ao nascimento. Esta é a verdadeira diferença entre mulher e homem.

Ao mesmo tempo a mulher percebe neste encontro a dois, na entrega total, a fragilidade do homem associada à sexualidade pelo poder do desejo. Perante esta descoberta, homem e mulher passam a oscilar no seu encontro a dois entre a posse e o domínio, a entrega e comunhão. Este é o mal que ambos introduziram. Só a expressão e a comparação com o amor de Deus os pode equilibrar. O *“egoísmo como desejo de posse do outro, mais presente no homem”*<sup>217</sup> resulta no endurecimento do coração. O endurecimento está ligado à dúvida se o outro me interessa e se Deus afinal existe ou se eu tenho necessidade Dele. E nasce a soberba. O egoísmo e a soberba, os dois inimigos do homem e da mulher que nasce no coração de cada um e que os afastam um do outro<sup>218</sup>.

Confrontamo-nos com a tripla concupiscência: a do desejo do outro como objecto de prazer, a do desejo do que o outro tem ou possui e a do desejo de poder sobre o outro. Estes três males destroem a comunhão interpessoal e mais concretamente a relação entre homem e mulher. Caímos na perda do sentido do corpo e do sexo e na criação duma visão maniqueísta.

---

<sup>217</sup> WOJTYLA, Karol. (1999). *Amor e responsabilidade*. Lisboa: Rei dos Livros.

<sup>218</sup> Ibidem.

O que João Paulo II nos diz é que “o facto de «termos sido comprados por um grande preço» (1 Cor 6, 20), isto é pelo preço da redenção de Cristo, faz nascer precisamente um compromisso especial, ou seja o dever de «possuir o próprio corpo em santidade e honra». A consciência da redenção do corpo actua na vontade humana em favor da abstenção da "impureza", antes age a fim de fazer adquirir uma adequada habilidade ou capacidade, chamada virtude da pureza.”<sup>219</sup> A pureza assenta no respeito pelo outro no seu corpo e no respeito pelo nosso corpo, de forma a não ser tratado como objecto mas sim expressão do que é sacramento: a comunhão de uma entrega mútua.

### 3. A ressurreição da carne

A compreensão do sentido esponsal do corpo é o de comunhão que, com a ressurreição, atinge o seu verdadeiro significado. Homem e mulher terão a sua masculinidade e feminilidade na eternidade. “O homem conservará no "outro mundo" a própria natureza humana psicossomática. Se fosse diversamente, não teria sentido falar de ressurreição. Ressurreição significa restituição à verdadeira vida da corporeidade humana, que foi sujeita à morte na sua fase temporal. Esse enunciado permite sobretudo, deduzir uma espiritualização do homem segundo uma dimensão diversa daquela da vida terrena (e até diversa da do mesmo princípio).”<sup>220</sup> E João Paulo II continua: “a ressurreição, de facto, assegura, pelo menos indirectamente, que o corpo, no conjunto do composto humano, não

---

<sup>219</sup> WOJTYLA, Karol. (1999). *Amor e responsabilidade*. Lisboa: Rei dos Livros.

<sup>220</sup> JOÃO PAULO II. (1981) *A formação da antropologia teológica*. AUDIÊNCIA GERAL 2 de Dezembro [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/audiences/1981/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19811202\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1981/documents/hf_jp-ii_aud_19811202_po.html)

*está só temporalmente unido à alma (como sua "prisão" terrena, como julgava Platão), mas que, juntamente com a alma, constitui a unidade e integridade do ser humano*"<sup>221</sup>.

#### 4. Virgindade cristã

*“Na tradição do Antigo Testamento o matrimónio, como fonte de fecundidade e de procriação relativamente à descendência, era «um estado religiosamente privilegiado»: e privilegiado pela revelação mesma. Sobre o fundo desta tradição, segundo a qual o Messias devia ser "filho de David" (Mt 20, 30), era difícil entender o ideal da continência. Tudo perorava em favor do matrimónio: não só as razões de natureza humana, mas também as do Reino de Deus.”*<sup>222</sup> Por isso era muito estranho no ambiente cultural e religioso da época falar de virgindade ou castidade, a qual só era compreendida num contexto dos problemas relacionados com a natureza.

No Cristianismo, matrimónio e celibato não são postos em confronto mas sim são encaradas como duas vocações distintas de entrega por amor. Uma através da comunhão entre homem e mulher por amor, a qual dá origem à formação duma comunidade nova. A outra como uma entrega duma total disponibilidade por amor a Deus para se dedicar à comunidade. *“O amor é a vocação mais fundamental e inata de todo o ser humano. Esta vocação afecta todo o homem na sua unidade corpóreo-espiritual e enraiza o significado esponsal do corpo.”*<sup>223</sup> Esta vocação para o celibato *“conduzem-no [ao homem] para fora, para o chamamento em que, de maneira nova, embora permanecendo pela sua natureza*

---

<sup>221</sup> Ibidem

<sup>222</sup> JOÃO PAULO II. (1982) *A vocação à castidade na realidade da vida terrena*. AUDIÊNCIA GERAL 17 de Março [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/audiences/1982/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19820317\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1982/documents/hf_jp-ii_aud_19820317_po.html)

<sup>223</sup> JUAN PABLO II. (2000). *Hombre y Mujer Lo Creó. El amor humano en el plano divino*. Madrid: Ediciones Cristiandad, pág..405.

*ser "duplo" (isto é, inclinado como homem para a mulher, e como mulher para o homem), ele é capaz de descobrir nesta sua solidão, que não deixa de ser uma dimensão pessoal da duplicidade de cada um, uma nova e até mesmo mais plena forma de comunhão intersubjectiva com os outros*”<sup>224</sup>.

## 5. O matrimónio cristão

“A relação recíproca entre os cônjuges, marido e mulher, é entendida pelos cristãos à *imagem da relação entre Cristo e a Igreja*.” Amarem-se um ao outro como a si mesmo, tendo o outro como primeira prioridade na vida, sendo submissos no amor. Submissos no amor como se dependessem um do outro, realizando assim as funções do sacramento do matrimónio: apoio mútuo, suporte afectivo, complementaridade, responsabilidade pelo desenvolvimento pessoal do outro, partilha no cuidado aos filhos, na manutenção e sustento da família.

Cristo, que no *Sermão da Montanha* dá a *própria interpretação do mandamento "Não cometerás adultério"* — interpretação constitutiva do *novo ethos*<sup>225</sup> —, com as mesmas palavras lapidares confia como tarefa a cada homem a dignidade de cada mulher; e confia

---

<sup>224</sup> JOÃO PAULO II. (1982). *A continência por amor do reino dos Céus não diminui o valor do matrimónio*. Audiência Geral. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/audiences/1982/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19820407\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1982/documents/hf_jp-ii_aud_19820407_po.html)

<sup>225</sup> *Ethos* aparece-nos definida no ponto 3 como “o centro do *ethos*, ou seja naquilo que pode ser definido como a forma interior, quase a alma da moral humana. Os pensadores contemporâneos (por exemplo Scheler) vêem no Sermão da Montanha uma grande reviravolta precisamente no campo do *ethos* (1). *Uma moral viva, no sentido existencial, não é formada apenas pelas normas que reveste a forma dos mandamentos, dos preceitos e das proibições, como no caso do «não cometerás adultério»*. A moral em que se realiza o próprio sentido do ser homem — que é, ao mesmo tempo, cumprimento da Lei mediante o «superabundar» da justiça através da vitalidade subjectiva — forma-se na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio «eu» pessoal. O «ethos» faz-nos entrar, contemporaneamente, na profundidade da mesma norma e descer ao interior do homem sujeito da moral. O valor moral tem ligação com o processo dinâmico a intimidade do homem. Para o atingir, não basta deter-se «à superfície» das acções humanas, é preciso entrar precisamente no interior.

JOÃO PAULO II. (1980). *Cristo apela para o «coração» do homem*. Audiência Geral. Acedido em 28 de Setembro de 2011 em [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/audiences/1980/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19800416\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1980/documents/hf_jp-ii_aud_19800416_po.html)

também a cada mulher a dignidade de cada homem. Confia por fim a cada um — quer ao homem quer à mulher — a própria dignidade: *em certo sentido, o "sacrum" da pessoa, e isto em consideração da sua feminilidade ou masculinidade, em consideração do "corpo"*<sup>226</sup>. O ser depositário da dignidade do outro através do relacionamento íntimo a dois expressa a desordem que surge provocada pelo adultério em comparação com o sentido esponsal da comunhão de vida.

É depois do reconhecimento a dois, da bipolaridade inerente, que Deus os vem chamar a colaborarem com Ele na criação, como casal ou seja *como um só*. “*A entrega corporal não é um gesto periférico e insignificante, mas exprime uma mensagem antropológica profunda; não se reduz a uma necessidade biológica*”<sup>227</sup>.

O sacramento do matrimónio surge como primário na criação. Deus ao criá-los homem e mulher institui o primeiro casal e dá-lhes a missão de constituírem família e serem fecundos. João Paulo II afirma que o “*matrimónio é o sacramento da origem do homem no mundo visível contemporâneo*”<sup>228</sup>. É através da linguagem do corpo, da manifestação da corporeidade que o que é invisível se torna visível, sendo a união dos dois a matéria do sacramento. A indissolubilidade do matrimónio tem o seu fundamento e força na comparação entre o amor indissolúvel entre Cristo e a Igreja e manifesta a Aliança entre Deus e os homens. Mas a relação homem e mulher, por amor e para sempre, leva a marca

---

<sup>226</sup> JOÃO PAULO II. (1982). *O matrimónio é sacramento nascido do mistério da redenção do corpo*. Audiência Geral. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/audiences/1982/documents/hf\\_jpii\\_aud\\_19820407\\_po.htm](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1982/documents/hf_jpii_aud_19820407_po.htm)

<sup>227</sup> *Sexualidade*. In VERBO, Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI. Lisboa: Editorial Verbo, Volume 26, pág. 1010.

JOÃO PAULO II. (1982). *O matrimónio é sacramento nascido do mistério da redenção do corpo*. Audiência Geral. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/audiences/1982/documents/hf\\_jpii\\_aud\\_19820407\\_po.htm](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1982/documents/hf_jpii_aud_19820407_po.htm)

do desequilíbrio inicial. Este desequilíbrio, que Cristo chama pecado, faz com que os esposos tenham que lutar diariamente contra a dureza do seu coração.

“O *matrimónio* significa a *ordem ética*, introduzida conscientemente neste âmbito. Pode dizer-se que o *matrimónio* é lugar de encontro do *eros*<sup>229</sup> com o *ethos* e do recíproco compenetrar-se deles no *coração* do homem e da mulher, como também em todas as relações recíprocas”<sup>230</sup>.

## 6. Amor e fecundidade

A Igreja, nos seus vários concílios, tem vindo a reafirmar que o amor entre homem e mulher é um amor querido e abençoado por Deus que se torna visível na expressão da linguagem dos corpos. Esta tem duas dimensões indissociáveis, a unitiva e a procriativa<sup>231</sup>, as quais na procura do bem primordial do seu significado não se podem separar.

Todo o tema da fecundidade é desenvolvido tendo como pano de fundo a paternidade responsável, que corresponde ao assumir a dois e em consciência o amor fecundo de que são depositários por dom de Deus, expresso nos filhos, aos quais devem atenção nas

---

<sup>229</sup> *Eros* e *Ágape* surgem frequentemente na linguagem da Igreja como duas formas do amor. Clarificamos aqui o conceito *eros* e *ágape*. *Eros* surge como o amor ascendente no sentido de desejo, ambição, ânsia que me impele ao outro como promessa de felicidade. *Ágape* como o amor descendente no sentido de aprofundamento. É o amor que no encontro com o outro na procura de o conhecer leva à procura do conhecimento de si próprio que o leva a voltar-se para o outro numa entrega do que é e no querer o bem do outro como ele é. Por isso *eros* e *ágape* não se devem usar separadamente porque são a explicação do que é o amor humano.

<sup>230</sup> JOÃO PAULO II. (1982). *O matrimónio é sacramento nascido do mistério da redenção do corpo*. Audiência Geral. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/audiences/1982/documents/hf\\_jpii\\_aud\\_19820407\\_po.htm](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1982/documents/hf_jpii_aud_19820407_po.htm)

<sup>231</sup> Expresso várias vezes nas encíclicas *Gaudium et Spes*, *Humanae Vitae*, *Familiaris Consortio* que tratam essencialmente deste tema e no Catecismo da Igreja Católica.

respostas às suas necessidades de educação, orientação e de afecto, numa procura da “harmonia entre o amor humano e o respeito pela vida”<sup>232</sup>.

Na encíclica *Humanae Vitae* lemos: “o exercício da paternidade responsável implica, portanto, que os cônjuges reconheçam plenamente os próprios deveres para com Deus, para consigo próprios, para com a família e para com a sociedade, numa justa hierarquia de valores. Na missão de transmitir a vida, eles não são, portanto, livres para procederem a seu bel-prazer, como se pudessem determinar, de maneira absolutamente autónoma, as vias honestas a seguir; mas devem, sim, conformar o seu agir com a intenção criadora de Deus, expressa na própria natureza do matrimónio e dos seus actos e manifestada pelo ensino constante da Igreja”<sup>233</sup>.

O carácter normativo-pastoral que está expresso nesta encíclica necessita duma compreensão no âmbito da pedagogia da Teologia do Corpo, sem a qual será difícil a sua aceitação nos dias de hoje. A sua aceitação liga-se fundamentalmente a dificuldades financeiras, laborais e logísticas que existem para os casais que tenham famílias com mais de dois filhos.

O texto da Encíclica apresenta como argumento a pessoa com a sua capacidade de doação e de ser fértil. Com a sua capacidade de entrega ao outro e de por ele ser recebido na sua totalidade numa figura semelhante ao encontro primordial. Implicando esta entrega um domínio de si e dos seus desejos, subordinando-os a cada um e ao interesse dos dois e da

---

<sup>232</sup>JOHN PAUL II. (2006). *Man and Woman He created them. A theology of body*. Pauline Books & Media. Boston. Pag.625.

<sup>233</sup>PAULO VI. (1987). *Humanae Vitae. Carta encíclica sobre a instrução sobre o respeito à vida humana nascente e a dignidade da procriação*. Lisboa: Rei dos Livros, pág.20.

família pela qual são responsáveis e gestores. Esta forma de estar *na linguagem dos corpos* e na regulação da fertilidade corresponde à vivência da castidade conjugal, pois “*a sexualidade humana exige, portanto, uma conjugalidade como forma especial de comunhão de vida no amor, directamente relacionada com o significado esponsal do corpo humano*”<sup>234</sup>.

---

<sup>234</sup>JUAN PABLO II. (2000). *Hombre y Mujer Lo Creó. El amor humano en el plano divino*. Madrid: Ediciones Cristiandad, pág.724.



### **3. MODELO CONCEPTUAL PROPOSTO – DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA PESSOA**

O modelo de educação para a sexualidade que propomos é um modelo construtivista e pedagógico, de perspectiva desenvolvimental, com raiz antropológica. Consideramos que um modelo com esta estrutura poderá trazer resultados úteis para as nossas crianças, adolescentes e jovens na sua estruturação como Pessoa contextualizando a sua sexualidade na construção do seu projecto de vida.

A raiz antropológica desta proposta radica no facto de perspectivarmos a sexualidade em todas as suas dimensões tendo todas igual importância e valor. Ao termos a compreensão das várias dimensões que ela comporta podemos perceber que o conceito de sexualidade se faz numa forma cumulativa. A sua compreensão vai sendo feita a partir de inúmeras referências e dados objectivos e subjectivos, biológicos, afectivos, familiares, culturais, estéticos, religiosos, históricos e muitos outros. Vamos integrando a sexualidade e construindo um projecto de vida numa multiplicidade de intervenções, conhecimentos, conceitos, atitudes e comportamentos.

Ao introduzirmos na educação para a sexualidade um modelo construtivista pretendemos que as crianças, os adolescentes e os jovens possam estar na aprendizagem da sexualidade como que aprendendo a saber olhar, a saber ver, a saber identificar e a saber decidir. E que os seus pais e educadores também estejam numa dinâmica semelhante. Escolhemos como

suporte as neurociências, a Teoria da Mente<sup>235,236,237,238</sup> e a importância da maturação e desenvolvimento do cérebro social como suporte desta visão construtivista da sexualidade, sendo esta motor e fonte de energia estruturante.

Classificamos o nosso modelo numa perspectiva Desenvolvimental baseados no conceito de Bronfenbrenner que nos propõe uma Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano<sup>239</sup>. Ao integrar a Teoria do Desenvolvimento, que perspectiva o ser humano na interacção que o meio exerce com o indivíduo e em simultâneo a interacção que o indivíduo exerce com o meio num percurso de desenvolvimento marcado pelo tempo, Bronfenbrenner introduz uma nova forma de se olhar para a pessoa, mas também desta olhar para o seu ambiente.

Percebemos que todas as acções são úteis para nós, que todas fazem parte dos nossos trajectos e das marcas que fazemos e deixamos, as quais modificam o próprio meio em que estamos e onde nos desenvolvemos, modificando-nos a nós em retorno. Tudo num contínuo de interacções, não por saltos de patamar para patamar, de fase para fase, mas sim movendo-se numa construção de si e num constante desenvolvimento até ao final da

---

<sup>235</sup> O'BRIEN, M.; WEAVER, J.; NELSON, J.; CALKINS, S.; LEERKES, E. e MARCOVITCH, S. (2011). Longitudinal associations between children's understanding of emotions and theory of mind. *Cognition and Emotion*, 25(6): 1074-1086.

SILVA, R.; RODRIGUES, M. e SILVEIRA, F. (2012). Teoria da Mente e Desenvolvimento Social na Infância. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2): 151-159.

SAMSON, D. e APPERLY, I. (2010). There is more to mind reading than having theory of mind concepts: New directions in theory of mind research. *Infant and Child Development*, 19: 443-454.

<sup>236</sup> ALMEIDA, F.N.A.S. (2004). *Ética em pediatria: uma nova dinâmica num relacionamento vital?* Dissertação de candidatura ao grau de Doutor. Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Porto 271 pp.

<sup>237</sup> RAKOCZY, H. (2012). Do infants have a theory of mind? *British Journal of Developmental Psychology*, 30: 59-74.

<sup>238</sup> SAMSON, D. e APPERLY, I. (2010). *There is more to mind reading than having theory of mind concepts: New directions in theory of mind research*. *Infant and Child Development*, 19: 443-454.

<sup>239</sup> BRONFENBRENNER, Urie. (2010) *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Editora Artmed, 310 pp.

existência. Por fim introduz o factor tempo, com o qual completa um aspecto ainda não trabalhado, com toda a utilidade que pode ter, dando-nos a referência da finitude. Temos um tempo de existência que não sabemos qual é e o mesmo se passa com o meio em que nos desenvolvemos. Também não sabemos o tempo que temos. Esta teoria “*acrescenta a necessidade de olhar não só para o indivíduo, mas para além do mesmo. Analisar o contexto que rodeia esse mesmo indivíduo e as suas relações. Em suma, o ambiente ecológico no qual se encontra inserido*”<sup>240</sup>.

É interessante pensar que neste contínuo percurso de desenvolvimento movemo-nos em trajectos helicoidais como nos mostra a Teoria do Desenvolvimento Familiar. Começamos por viver como que em simbiose numa família que nos suporta durante cerca de 30 anos, sendo que, nos 30 anos seguintes somos nós que servimos de suporte e de alimento (em sentido lato) à nova família que criamos, para em seguida passarmos a sermos o suporte da família inicial, para por fim a família que criamos passar a ser o nosso suporte. Este Ciclo de Vida Pessoal (CVP), em que nos movimentamos nos supostos 80 anos de existência, integra numa associação incontornável o Ciclo de Vida Familiar (CVF)<sup>241</sup>. Segundo Lerner<sup>242</sup> a “*perspectiva ecológica convida-nos a reconhecer que, se visarmos constituir uma ciência adequada do desenvolvimento humano, teremos de estudar de modo*

---

<sup>240</sup> COSTA, Marta Pinto. (2009). *Sexualidade na terceira idade*. Porto: FPCE-UP (dissertação de mestrado). <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19638/2/58922.pdf>

<sup>241</sup> Em Saúde Pública e o mesmo se passa para efeitos de estudos epidemiológicos é consensual marcar as gerações de 30 em 30 anos o que na verdade se verifica nos tempos do ciclo da vida familiar. Uma família forma-se cresce desenvolve-se e regride em 30 anos em confronto com o ciclo de vida individual.

<sup>242</sup> LERNER, Richard M.; ABO-ZENA, Mona M.;BOYD, Michelle J.;FAY, Sonia Issac; KIELY, Megan K.;NAPOLITANO, Christopher M.; SCHMID, Kristina L. (2010). Desenvolvimento positivo da Juventude. In *Crianças e adolescentes*. Editor António Fonseca. Edições Almedina, pag.84.

*integrado, os níveis individuais e contextuais de organização, numa perspectiva relacional e temporal”.*

Por último, porque “*só a pessoa é moral e toda a pessoa o é, pelo menos virtualmente*”<sup>243</sup> vamos buscar a Teoria do Desenvolvimento Moral, com o seu rico contributo para compreensão do *agir livre do homem*<sup>244</sup> de forma a podermos contribuir para o crescimento das nossas crianças, adolescentes e jovens tendo como foco a reflexão sobre as decisões ligadas com a sexualidade. Assim esperamos vir a ter adultos com uma estrutura de reflexão moral adulta.

As teorias comportamentalistas consideravam que a aprendizagem moral se completava na infância, pois limitavam-na a uma aprendizagem de recompensa e de sanções. A abordagem behaviorista diz que a aprendizagem moral se faz na infância, pois a criança passa a identificar as regras morais estáveis associando gratificações ou penalizações se estas forem ou não cumpridas. Por sua vez a abordagem psicanalítica diz que a criança a partir da identificação dos desejos e das expectativas que as figuras de vinculação têm de si, age em conformidade para não perder o amor que têm por ela. Esta abordagem introduz o envolvimento afectivo na aprendizagem dos relacionamentos interpessoais<sup>245</sup>.

---

<sup>243</sup> CABRAL, Roque S.J. (2003) *Temas de ética*. Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, Braga, pag.76.

<sup>244</sup> Ibidem.

<sup>245</sup> NUNNER-WINKLER, G (2010). Processos cognitivos e afectivos do desenvolvimento moral na adolescência. In *Crianças e adolescentes*. Fonseca, António Castro (Ed). Coimbra: Almedina, pag. 374.

As teorias cognitivas apresentaram-nos a aprendizagem moral centrada na noção de juízo moral e assim mais prolongada no tempo. É fundamentalmente com Kohlberg que a partir dos estádios de Piaget, define os 6 estádios do desenvolvimento moral, que se vai percebendo a inter-relação entre os vários estádios e a necessidade de atingir os anteriores para se passar para estádios seguintes<sup>246</sup>. Nunner-Winkler reforça esta ideia afirmando que nenhum estágio pode ser omitido pois “*a sequencia dos estádios é universalmente invariante e hierarquicamente ordenada, ou seja, a sucessão mantém-se a mesma independentemente dos seus contextos históricos, socioculturais de desenvolvimento.*”<sup>247</sup>

O que é consensual é que o desenvolvimento moral não termina na infância, mas prolonga-se para a adolescência e idade adulta. O que verificamos através de estudos neste âmbito<sup>248</sup> é que nem toda a gente teve a possibilidade de atingir os últimos estádios de desenvolvimento moral que correspondem à autonomia ética. Mais preocupante ainda é perceber que o número de pessoas que se encontram nesta situação tem vindo a aumentar nas últimas três décadas<sup>249,250</sup>. Não são propriamente os valores e os princípios que as pessoas apresentam que os faz estar em estádios morais de níveis mais complexos, mas sim

---

<sup>246</sup> NUNNER-WINKLER, G (2010). Processos cognitivos e afectivos do desenvolvimento moral na adolescência. In *Crianças e adolescentes*. Fonseca, António Castro (Ed). Coimbra: Almedina, pag. 375.

<sup>247</sup> Ibidem, pág. 377-378.

<sup>248</sup> Estudos sobre desenvolvimento moral principalmente os sobre *Mudanças na Compreensão Moral* (MCM) em inglês *Changes in Moral Understanding* (CMU) que tem sido desenvolvidos em vários países e que são um forte contributo para a compreensão deste fenómeno.

<sup>249</sup> Estudos comparativos entre resultados obtidos em 1980, 1990 e 2000.

<sup>250</sup> BINDÉ, Jérôme (Coord.) (2004). *Para onde vão os valores?* Lisboa: Editora Piaget.

as suas motivações morais, as justificações e a argumentação a que recorrem para tomar decisões<sup>251</sup>.

A educação formal é apontada como a forma de se conseguir chegar a uma maturidade de desenvolvimento moral, na qual as decisões e as motivações morais assentam no reconhecimento, identificação e interiorização de princípios e valores universais. Neste contexto será fundamental a existência de um quadro referencial a que o indivíduo chega e no qual se identifica, passando este a fornecer-lhe o substrato para a estruturação do seu projecto de vida, facilitando a compreensão do sentido da sua existência. Toma decisões tendo-o por base, mesmo que as decisões ou posições assumidas sejam contrárias à aceitação e ao reconhecimento social, independentemente dessas decisões poderem vir a provocar-lhe graves sanções.

Os percursos de sexualidade de que cada um é autor confrontam-nos com o envolvimento de decisões baseadas em níveis de desenvolvimento e motivação moral de estádios pós-convencionais que os jovens e adultos que os fazem, devem ser capazes de compreender e de assumir.

A construção pessoal faz-se na interacção dos vários planos e em simultâneo com a construção do contexto da vivência da sexualidade que é percebida a partir de um conjunto

---

<sup>251</sup> PATENAUDE, Johane; NIYONSENGA, Theophile; FAFARD, Diane. (2003). Changes in students' moral development during medical school: a cohort study. *JAMC*. 168 (7): 840-844.

de várias interações de níveis muito diferentes. Daí a exigência de modelos conceptuais de educação para a sexualidade que retenham estes requisitos.

Neste modelo conceptual, em que se integra a compreensão da sexualidade em mim, nos outros e no meio, introduz-se a reflexão sobre o projecto de vida e o sentido que tem e que pode dar ao percurso de cada um. Projecta-se a criança, o adolescente e o jovem no futuro, a partir do qual ele reflecte e hierarquiza os seus objectivos, valores e princípios. Ao trabalharem desta forma a educação, os pais e educadores são levados a analisar as suas próprias escolhas, significados e hierarquias de interesses. Esta reflexão entre o que sou, qual o sentido do meu percurso e o que devo fazer para o atingir, reporta-nos para a dimensão ética do modelo exposto.

Estamos assim a construir um novo paradigma educacional baseado no Modelo do Desenvolvimento Integral da Pessoa contextualizado no projecto de vida. Abordaremos em seguida os três pilares base e suporte do modelo.





### 3.1 COMPONENTE BIOLÓGICA

Começamos por ter a consciência de que somos sexuados, seres biologicamente marcados e definidos e temos em nós uma dinâmica sexual. O nosso sexo genético marca-nos desde a primeira célula que somos e vai imprimir a sua marca em todas as células do nosso corpo. Somos xy ou xx. Assim como afirma Serrão “*no embrião, a genitalidade está já inscrita no património genético; o embrião é, não só, um ser vivo da espécie humana, mas é um ser vivo sexuado, pela sua expressão cromossómica, logo na primeira divisão mitótica do zigoto – XX para a mulher, XY para o homem*”<sup>252</sup>. O sexo biológico atribui-nos um lugar e um papel na família e na sociedade. Somos tratados e cuidados como masculinos ou femininos desde que nascemos. Em seguida este sexo genético expressa-se no sexo gonadal. As gónadas, que no homem são os testículos e nas mulheres os ovários, quando chegam à puberdade, reiniciam a sua actividade com uma nova intensidade<sup>253</sup> produzindo as hormonas sexuais dominantes, que vão actuar a todos os níveis, sendo responsáveis por uma aceleração do crescimento, quer a nível físico, quer a nível psicológico, quer a nível afectivo e emocional, social e ético<sup>254</sup>.

Surtem novas sensações e referências emocionais. Percebemos que temos uma dinâmica sexual que temos um “*eu sexual*” como diz Magalhães<sup>255</sup>. Esta fase fica marcada muito

---

<sup>252</sup> SERRÃO, Daniel. (2004) *Ética para a intervenção dos docentes na formação para uma sexualidade saudável. A Magia e os Labirintos da sexualidade*. Conferencia proferida para professores como tema introdutório de discussão sobre sexualidade. Vale de Cambra, 24 de Maio de 2004. <http://www.danielserrao.com/gca/index.php?id=96>. O autor numa forma clara e expressiva tem vindo a apresentar a visão da Pessoa assente numa base biológica como que o motor para todo o seu desenvolvimento ao longo do tempo.

<sup>253</sup> As gonadas tem dois períodos de intensa actividade, o primeiro é até as 12 semanas de gestação e o segundo é no início da adolescência.

<sup>254</sup> SERRÃO, Daniel. (2004) *Mulher, Maternidade e Vida*. Conferencia proferida nas Jornadas da COFANOR – 12 de Novembro de 2004. <http://www.danielserrao.com/gca/index.php?id=71>

<sup>255</sup> MAGALHÃES, Vasco Pinto. (2007) *O olhar e o ver*. Edições Tenacitas, Novembro. Pag.95-102.

frequentemente com a aquisição da capacidade de se ser pai e de ser mãe<sup>256</sup>. A rapariga atinge a menarca que surge após o desenvolvimento mamário e o rapaz as primeiras ejaculações, que surgem mais ou menos um ano após o início do crescimento testicular. Inicia-se a produção de gâmetas: os ovócitos que são os gâmetas femininos e os espermatozóides que são os gâmetas masculinos.

Sabemos que os níveis elevados de testosterona, de estrogénios e progesterona estão relacionados com variadíssimos aspectos de desenvolvimento e maturação biológica como verificamos nos conhecidos parâmetros ligados com os aspectos hormonais: a pubarca e a telarca no rapaz e na rapariga e a menarca só na rapariga. Estes parâmetros pubertários no rapaz e na rapariga iniciam-se pela telarca, que é o que corresponde ao desenvolvimento mamário. Na rapariga prolonga-se durante toda a adolescência atingindo a sua finalização, na maior parte dos casos, só aquando da primeira gestação. No rapaz o desenvolvimento mamário corresponde ao crescimento da genitália. O aumento dos androgénios supra-renais é responsável em ambos os sexos pelo crescimento dos pêlos púbicos e axilares e pelo desenvolvimento dos folículos sebáceos.

Os caracteres sexuais secundários avisam quer o próprio, quer os outros, qual o período que está a viver. Quer se sinta grande quer não, se o crescimento é visível, então não tem hipótese de não o ser.

---

O autor mantém em vários textos e intervenções a referência ao eu sexual, e ao nós sexual como conceitos integradores de maturidade e conhecimento de si e do outro.

<sup>256</sup> RUTTER, Michael. (2010). Significados múltiplos de uma perspectiva desenvolvimentista em psicopatologia. In *Crianças e adolescentes*. Editor António Fonseca. Edições Almedina, pag.29.

As diferenças biológicas residem essencialmente no aparelho reprodutor. Temos diferenças anátomo-fisiológicas, hormonas próprias de cada sexo, estruturas únicas. Em relação ao acto sexual temos uma fisiologia própria com tempos de respostas específicos para cada sexo. Estas diferenças são as mais evidentes!

Esta noção do corpo maduro sob o ponto de vista reprodutivo, faz com que o adolescente seja confrontado com uma maturidade biológica superior à que tem nas outras áreas: na psicológica (ainda não sabe bem quem é como se define); na emocional (a identificação de emoções e sensações novas, o aparecimento de interesses até ali inexistentes); na social (ainda não é visto como adulto e tratam-no ainda como irresponsável e incapaz); na espiritual (muitas das suas convicções, referências de valores espirituais e religiosos, são postas em causa quanto à sua validade e interesse); e éticas (o seu espaço de autonomia, a sua capacidade e liberdade de decidir perante o outro, o sentido que toda a sua vivência pode ter e qual a finalidade do ser, do existir); tudo isto ainda lhe é obscuro e de difícil acesso. Numa imagem interessante Mota Cardoso<sup>257</sup> afirma que ao adolescente nesta fase “*cai-lhe o corpo em cima*”.

A sexualidade nesta perspectiva biológica apresenta-se com um corpo que fala, grita e chama. O prazer, a curiosidade e o interesse de saber como é, como funciona. A consciência da genitalidade<sup>258</sup>. Este corpo com tudo isto, entra em confronto consigo

---

<sup>257</sup> Prof<sup>o</sup> Dr. Rui Mota Cardoso, psiquiatra e professor da Faculdade de Medicina do Porto, tem inúmeras publicações e artigos científicos dos quais destacamos: (2002), *O stress nos Professores Portugueses*. Estudo IPSSO 2000. Porto: Porto Editora. (2002), *Identidade. Identidades*. Porto: ADECAP. Mota (2004), *Crença e memória*, in Gil F, Livet P, Pina Cabral J (org.), *O Processo da Crença*. Lisboa: Gradiva.

<sup>258</sup> RENAUD, Isabel Carmelo Rosa. (2001) A educação para os afectos. In *Novos desafios à bioética*. Coord.Luis Archer, Jorge Biscaia, Michel Renaud. Porto Editora, Lda, pag.33-38.

mesmo. Michel Renaud ajuda-nos na compreensão desta fase chamando-nos a atenção para três componentes centrais: a força vital do corpo, a impaciência face à espera e a dualidade do desejo<sup>259</sup>.

Os comportamentos masturbatórios que surgem neste período poderão ser vistos como uma procura para perceber como funcionam as respostas de prazer, como se reproduz o que algumas vezes se tem sentido de forma inesperada ou involuntária. E claro fundamentalmente a experiência nova de reconhecer que tem em si o acesso a um tipo de prazer intenso e até aí desconhecido. Estamos numa fase que se inicia em média por volta dos 12 anos. Depois com o evoluir em maturidade psicoafectiva o adolescente vai perceber que a sexualidade vivida em si é pobre e sem interesse e vai desactivando este comportamento e percebendo que a sexualidade o leva a reparar nos outros e a conhecer os outros. A sexualidade é relacional.

Quanto às hormonas sexuais dominantes quer homem quer mulher têm uma hormona da fertilidade que é responsável pela produção e amadurecimento dos gâmetas – a testosterona no homem e os estrogénios na mulher. Esta hormona tem sido identificada como a que tem maior responsabilidade nas características ligadas com o sexo. A mulher tem mais uma hormona sexual dominante que é a progesterona e que está relacionada com a criação de condições para o desenvolvimento duma gravidez (essencialmente no que se refere às condições de nidação do blastocisto). O facto de a mulher ser a gestora da gravidez faz com que tenha mais que uma hormona sexual dominante. É interessante perceber que a

---

<sup>259</sup> RENAUD, Michel. (2001). Sexualidade e Ética. In *Novos desafios à bioética*. Coord. Luis Archer, Jorge Biscaia, Michel Renaud. Porto Editora, pág.39-45.

menopausa se caracteriza exactamente pela diminuição dos níveis de progesterona, que inibem a resposta ovárica-hipofisária- hipotalâmica.<sup>260</sup>

Quanto à fase fértil, homem e mulher apresentam diferenças significativas. O homem desde que atinge a capacidade de produzir espermatozóides maduros e com condições férteis, a partir daí durante todo o ciclo de vida será sempre fértil quando realizar o acto sexual, o que é um dado que terá que ter sempre presente. A mulher tem um período de fertilidade com tempos marcados. A menarca assina o início do ciclo de fertilidade que se prolonga por cerca de 35 anos, após os quais deixa espontaneamente de ter a possibilidade de ser fecundada. Durante esse período, cada mulher tem um ritmo de fertilidade próprio que corresponde em média a 72 horas férteis em cada 28 dias (48h antes da ovulação e 24h após a ovulação).

Com a fecundação dá-se a fusão dos gametas e a estruturação de um novo ser, portador de uma nova identidade genética, que nem mesmo nos gémeos homozigóticos se expressa da mesma forma e que, por isso, é sempre única e inovadora. A partir daí todo o processo é autónomo e decorre ao longo de cerca de 40 semanas sem necessitar da interferência de ninguém, nas situações saudáveis (mãe saudável portadora dum filho saudável). É a situação de independência mais dependente do ser humano. Maravilhosa, única!

---

<sup>260</sup>BECKMANN, Charles R. B.; LING, Frank W.; BARAZANSKY, Laube, Douglas W.; SMITH, Roger P.(2010). *Menopause. Obstetrics and Gynecology*. Sixth Edition. S.l.: Wolters Kluwer. Lippincott Williams Wilkins, Pag.329-336.

O sermos conscientes desta capacidade, quer futura, quer presente, quer passada, dá-nos uma visão radicalmente diferente do mundo, da relação com os outros e da relação connosco. Somos marcados pela realidade que o outro de sexo diferente do meu me complementa biologicamente. O aparelho reprodutor é o único aparelho do sistema humano que necessita do outro aparelho reprodutor diferente do seu para cumprir a sua função. É feito para se relacionar com o outro e tem um conjunto de mecanismos hormonais, psíquicos e emocionais que lhe fazem lembrar este facto diariamente. Talvez sem essa força biológica iríamos passar a vida de tal forma focados em nós e no nosso investimento profissional que só na reforma é que íamos reparar que nos tínhamos esquecido de nos relacionarmos com alguém.

Temos a nossa eternidade terrena marcada nos nossos filhos. Parte do nosso legado genético, emparelhado de forma diversa está presente no ambiente interno dos nossos filhos, associado a todos os outros aspectos afectivos, culturais e éticos que lhes fomos fornecendo e que eles assimilaram e recolheram como na altura lhes fez sentido. Assim foram construindo-se validando o que lhes demos na procura do que queriam ser e como afirma Isabel Renaud: “*somos o que recebemos dos outros, transformado em nós*”.

Esta dimensão biológica da sexualidade é rica e pode ser vista em relação aos conteúdos em duas áreas distintas e ao mesmo tempo intrínsecas: o conhecimento do meu corpo e da sua fisiologia e o conhecimento do corpo do outro diferente do meu, de outro sexo com a sua fisiologia; e a outra área que trabalha a capacidade de ser fértil e portanto de ter a capacidade biológica de ser pai e de ser mãe. Este aspecto constitui a grande novidade da

adolescência: adquirir-se a capacidade de ser mãe ou ser pai. Este acontecimento leva a ter que se integrar a necessidade do outro para que se possa concretizar, pois ninguém é fértil sozinho.

Jorge Teixeira da Cunha, num estudo sobre ética da sexualidade, afirma que: “a sexualidade está balizada pela comunhão entre sujeitos de sexo diferente, mas de igual destino e dignidade, aberta à fecundidade dessa relação”<sup>261</sup>. E continua como que fazendo a ligação desta dimensão para as outras “na prática [trata-se] de passar do sexo experimentado como necessidade fisiológica, ao sexo na sua forma de desejo do outro, enquanto outro e não do que no outro me compensa”<sup>262</sup>.

Embora tudo em nós tenha um suporte e uma manifestação biológica, esta estrutura não define nem explica todo o comportamento humano nem a sua finalidade e valor. O que verificamos é que o comportamento está para além da mera estrutura que o suporta e que esta não o justifica.

---

<sup>261</sup> CUNHA, Jorge Teixeira. (1995). *Homem e Mulher os Criou. Ensaio de ética sexual cristã*. Edições Cotovia. Lisboa, pág.35.

<sup>262</sup> Ibidem, pág.39.





### **3.2 COMPONENTE PSICOAFECTIVA**

A sexualidade como uma dimensão que atravessa todas as componentes da Pessoa encontra-se marcada pela diferença entre os sexos: masculino e feminino, que se afirmam como homem e mulher. A construção da identidade sexual faz-se desde o momento que a mãe e o pai sabem o sexo do seu filho e prolonga-se até ao fim da adolescência. É a fase de construção. Depois pela vida fora vamos ajustando e modelando a nossa feminilidade ou masculinidade. Ajustando-a com os outros com o que neles apreciamos e aferindo-a aos modelos culturais existentes e o que neles reconhecemos como valorativo. É a fase de desenvolvimento.

Quando nos debruçamos sobre a construção da identidade sexual ficamos a compreender que não somos ser determinados. Temos uma liberdade de tal forma ampla em relação ao que fazemos de nós que nos podemos vir a construir de formas diferentes, até mesmo contrárias ao que somos e à nossa finalidade como Pessoa. Existem inúmeras razões, algumas conhecidas e outras completamente desconhecidas, para que isso possa acontecer.

O que percebemos até agora é que nesta área é justificável um ambiente educacional cuidado, para que a descoberta de si e do outro, diferente de si, se faça nos momentos certos, ajustados à idade e às fases de desenvolvimento. Perceber que mulher e homem partem duma base estrutural biológica com diferenças, que se vão expressar não só na estrutura física diferente como nas formas de ver, de agir, de apreender e de valorizar as coisas e as situações. Estes mesmos com algumas diferenças. Essas diferenças caracterizam-nos e identificam-nos com os nossos pares. Masculino e feminino valem por

si, não por confronto comparativo entre eles. Diferenças não são desigualdades, mas sim aspectos que nos caracterizam e nos distinguem dos outros.

Ser masculino ou ser feminino é um ponto verdadeiramente marcante do que somos e de como nos vemos a nós e aos outros e como os outros nos vêem. Gerimos problemas e acontecimentos de forma diferente. Investimos em projectos e tomamos decisões expressando esta base estrutural. Relacionamo-nos socialmente partindo da identificação do sexo do outro e assim conforme estamos perante um homem ou uma mulher falamos, reagimos comportamo-nos de forma diferente, ajustados ao sexo.

Somos seres marcados em todas as células do nosso corpo pelo masculino ou feminino e é com base nesta identificação que nos relacionamos uns com os outros e connosco. Somos seres sexuais e sexuados. Mas claro que masculino e feminino têm mais semelhanças sobreponíveis do que diferenças.

Percebemos que “*a identidade de género ou identidade sexual resulta de factores biológicos e psicossociais*”<sup>263</sup>, é uma construção que se inicia desde que nascemos, mas que, durante a adolescência se faz numa forma consciente e activa. Ao longo de toda a vida adulta vamos sempre ajustando e retocando a nossa imagem feminina ou masculina, tendo como modelos os pares e as mensagens que colhemos do sexo oposto<sup>264</sup>.

---

<sup>263</sup> MATOS, António Coimbra. (2001). Construção da identidade sexual. In *Novos desafios à Bioética*. Coord. Luis Archer, Jorge Biscaia, Michel Renaud. Porto Editora, pág.46.

<sup>264</sup> ABREU, Margarida Silva Neves. (2005) *Identidades das grávidas adolescentes: integração do sistema familiar e das perspectivas individuais de desenvolvimento*. Dissertação ao grau de doutor em Ciências de Enfermagem ICBAS, Porto.

Sabemos que na adolescência “*as mudanças cognitivas e as mudanças estruturais do cérebro, bem como os acontecimentos pubertários/hormonais, dão-se, no decurso deste período, e tem um efeito considerável, no comportamento*”<sup>265</sup>. Mas em relação com a maturação cerebral não encontramos muitos trabalhos consistentes que nos identifiquem a influência das hormonas sexuais dominantes na expressão das diferenças de sexo embora percebamos que têm relação com alguns acontecimentos.

Os estudos sobre o cérebro dizem-nos que “*no geral o cérebro masculino e o cérebro feminino diferem em vários aspectos, antes, durante e depois da adolescência. A maioria das diferenças é de natureza quantitativa e bastante subtil.*”<sup>266</sup> Como exemplo temos que o cérebro masculino é maior que o feminino e tem maior volume total de substância branca, em regiões como a amígdala e o hipocampo, córtex orbito-frontal, cíngulo anterior e corpo caloso.<sup>267</sup>

Também verificamos diferenças noutros órgãos importantes. Por exemplo: o fígado masculino tem mais capacidade para metabolizar o álcool que o feminino; quanto ao aparelho músculo-esquelético, os homens têm mais volume e capacidade muscular que a mulher; em relação à estrutura pélvica, a mulher roda e oscila mais a anca<sup>268</sup> enquanto que

---

<sup>265</sup> LUNA, Beatriz A. (2010). A maturação do controlo cognitivo e o cérebro adolescente. In *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Edições Almedina, pag.332.

<sup>266</sup> PAŮS, Tomáš (2010). Desenvolvimento do cérebro. In *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Almedina, pag.259.

<sup>267</sup> Ibidem, pag.259.

<sup>268</sup> Esta é uma das causas para as lesões das atletas de competição, as lesões do cruzado posterior do joelho são mais frequentes nas raparigas que nos rapazes.

ESTRIGA, Maria Luísa Dias. (2008). *Anterior Cruciate Ligament injuries in Portuguese female handball players*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Sports Sciences, Sports Faculty – Porto University, Porto.

o homem apresenta uma postura mais fixa, o que lhe dá maior competência para os desportos de chamada ao salto e recepção ao solo<sup>269</sup>.

As mulheres têm maior massa de tecido adiposo localizada na zona da bacia e face interior da coxa (associada principalmente a níveis hormonais) o que lhes dá a silhueta em forma de pêra. Na gravidez este parâmetro acentua-se e pensa-se que tem como razão uma maior protecção do bebé, quer do impacto, quer da temperatura. O tecido adiposo é mais doloroso o que faz com que a mulher esteja menos preparada para desportos e jogos de contacto, pois defende-se por reacção involuntária perante a antecipação da dor.

A mulher durante a idade fértil tem uma maior sensibilidade aos cheiros do que os homens. Quanto à sensibilidade cromática a mulher tem uma capacidade maior para distinguir as cores e o homem uma capacidade maior para distinguir os volumes. O homem interessa-se mais pelas formas e as mulheres pelas texturas.

O homem tem uma visão espacial mais desenvolvida e maior capacidade de aferir velocidade e volume em menos tempo. Esta visão tridimensional mais rápida dá-lhe maiores competências de condução em estreitamentos de via ou obstáculos que à mulher (esta necessita de umas décimas de segundo mais).

---

<sup>269</sup> ESTRIGA, Maria Luísa Dias. (2008). *Anterior Cruciate Ligament injuries in Portuguese female handball players*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Sports Sciences, Sports Faculty – Porto University, Porto.

Outro ponto interessante é o que se relaciona com as alterações de humor próprias da variância hormonal feminina ao longo do ciclo menstrual e depois da cessação da idade fértil por diminuição acentuada das hormonas sexuais.

Sob o ponto de vista sexual o homem responde mais à estimulação visual e a mulher à auditiva e verbal. Era um dito popular nas nossas aldeias quando uma rapariga solteira aparecia grávida dizer-se: “*foi na cantiga do malandro*”, pois sabia-se que uma mulher bem falada, como que acertando nas palavras que lhe abrem o coração e a vontade, cede ao convite de intimidade sexual.

A nível psicológico tem-se falado e especulado bastante sobre as diferenças entre homens e mulheres. Estas discussões serviram muitas vezes interesses alheios e não trouxeram grandes vantagens para nenhum dos sexos. Afirmações relacionadas com estereótipos de género, com a negação da complementaridade entre masculino e feminino, com a negação da existência de dois sexos diferentes, viram-se muitas vezes envolvidas em demagogias e movimentos de libertação sociais e políticos pobres.

Masculino e feminino são diferentes fundamentalmente na forma como valorizam as coisas e os acontecimentos. Um dos exemplos a que podemos apelar é que para a mulher os problemas têm o tamanho da perturbação emocional que causaram, independentemente do tamanho das implicações a curto ou longo prazo.

E porque nos preocuparmos em reflectir sobre estas diferenças? Em primeiro lugar porque estamos a expor um modelo que explicita como a sexualidade constrói a Pessoa e, por esse motivo, estamos a afirmar que constrói a pessoa masculino e a pessoa feminino. E em segundo lugar porque se mostra necessário para a finalidade do encontro perceber o outro que é diferente de mim. Necessita-se de perceber o que é diferente de em cada um, para compreender o outro no encontro.

A existência de dois sexos expressa duas formas do fenómeno humano, o que nos leva a afirmar que nenhum ser humano apresenta nele a totalidade da humanidade. Esta polaridade e totalidade vive-se e aprende-se na família. A família expressa a Humanidade.

Na adolescência estes aspectos são de uma centralidade elevada, pois surgem com uma força de questionamento, envolvidos em emoções, sensações e confrontos novos e por vezes inesperados. Por isso, o adolescente deve ser ajudado nesta fase de uma forma particular.

É uma fase privilegiada para trabalhar emoções e sentimentos<sup>270</sup>. Nasce a compreensão que esta sexualidade só em mim, só virada para mim não me acrescenta muito mais. E o adolescente compreende então que a sexualidade está virada para o outro, para a descoberta dos relacionamentos interpessoais, para a relação com o outro. Seguindo a estrutura de Magalhães<sup>271</sup> o adolescente descobre que existe “*um outro sexual*”. De repente, como que dum mês para o outro, o adolescente abre-se para os outros, para as

---

<sup>270</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne. (2011). *Inteligência social na adolescência/The social brain in adolescence*. Fórum Gulbenkian de Saúde. Labirintos da adolescência. Acedido em 22 de Novembro de 2012 em [http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article\\_id=3230](http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article_id=3230)

<sup>271</sup> MAGALHÃES, Vasco Pinto. (2008) *O olhar e o ver*. Edições Tenacitas, Novembro 2007. pág.95-102

experiências com os outros, com a natureza, com a ciência, com o mundo, com o cosmo.  
*Lança-se.*

Na adolescência o cérebro vai amadurecendo e o cérebro social vai-se estruturando. O cérebro entra na fase de amadurecimento social que corresponde ao período sensitivo de desenvolvimento social. A formação do cérebro social, que tem o seu tempo ideal entre os 12 e os 20 anos<sup>272</sup>, traça-nos objectivos muito concretos para a compreensão do adolescente neste período, mas fundamentalmente dá-nos indicação do tipo de intervenção ajustada e útil a fazer. Não é antecipando que conseguimos melhores resultados<sup>273</sup>, como vemos frequentemente sugerido, mas sim intervindo duma forma muito assertiva nas fases próprias de desenvolvimento e estruturação. Como que pondo as peças próprias na altura certa para que a construção se faça o mais coordenada e coerente possível.

Muitas vezes esta forma de intervir faz-nos lembrar o clássico jogo *Tetris*<sup>274</sup> em que as peças caem em tempos não constantes, sem velocidades ritmadas, mas se não estamos atentos e com conhecimento do tipo de peça que nos entra, encaixamos e orientamos as peças mal e desperdiçamos peças e espaço. No final a construção é pobre ou deficiente. Passa-se o mesmo com o adolescente nesta fase de construção. A investigação em desenvolvimento cerebral diz-nos que determinadas competências têm o seu tempo ideal

---

<sup>272</sup> L'ENGLE; KELLY Ladin; JACKSON, Christine. (2008). Socialization Influences on Early Adolescents' Cognitive Susceptibility and Transition to Sexual Intercourse. *Journal of Research on Adolescence*. 18(2): 353–378, pag.370.

<sup>273</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta. (2000). *The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning*. Acedido em 22 de Novembro de 2012 em <http://prea2k30.risc.cnrs.fr/ressources/accesfichier/11>, Pag.7

This report was compiled for the ESRC Teaching and Learning Research Programme ([www.ex.ac.uk/ESRC-TLRP/](http://www.ex.ac.uk/ESRC-TLRP/)). The objective of the report was to identify a research agenda in the field as it cuts across neuroscience, psychology and education.

<sup>274</sup> Jogo básico interactivo de informática

para serem adquiridas (exemplo da linguagem e das habilidades motoras que tem o seu tempo ideal entre os 6 e os 13 anos)<sup>275</sup>.

O pano de fundo biológico ajuda-nos a valorizar a importância desta fase essencial para a maturidade e construção de si. Como afirma Choudhury *et al* “a evidência-científica recente diz-nos que durante a adolescência o cérebro entra em processo de remodelação”<sup>276</sup>. E continua “as mudanças ambientais e biológicas durante a adolescência levam a novos encontros sociais, consciência elevada e interesse em outras pessoas”<sup>277</sup>.

Estudos recentes de neurobiologia<sup>278</sup>, principalmente os ligados com a Neuro Imagiologia Estrutural e Funcional (RMf) são preciosas ferramentas que nos têm vindo a esclarecer. Dizem-nos que o cérebro durante a adolescência tem um desenvolvimento considerável, adquirindo o adolescente competências novas que o fascinam, torna-se mais auto-consciente e auto-reflectido. O cérebro apresenta um comportamento muito próprio com correspondências definidas. Nesta fase é em particular o córtex pré-frontal (PFC) o que apresenta um desenvolvimento significativo, enquanto o córtex temporal superior e o sulco

---

<sup>275</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta. (2000). *The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning*. Acedido em 22 de Novembro de 2012 em <http://prea2k30.risc.cnrs.fr/ressources/accesfichier/11>, Pag.19.

<sup>276</sup> “Recent evidence has shown that the brain goes through a remodelling process during adolescence” CHOUDHURY, Suparna; BLAKEMORE, Sarah-Jayne; CHARMAN, Tony. (2006). Social cognitive development during adolescence. *SCAN*. 1:165–174.

<sup>277</sup> “the environmental and biological changes at adolescence lead to new social encounters and heightened awareness and interest in other people”.

CHOUDHURY, Suparna; BLAKEMORE, Sarah-Jayne; CHARMAN, Tony. (2006). Social cognitive development during adolescence. *SCAN*. 1:165–174,p.166.

<sup>278</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne; OUDEN, Hannekeden, CHOUDHURY, Suparna; FRITH, Chris. (2007). Adolescent development of the neural circuitry for thinking about intentions. *SCAN*. 2:130–139.



superior temporal são mais demorados. Com as outras estruturas podemos verificar o mesmo<sup>279</sup>. As diferenças sociais que se verificam mostram-nos que o adolescente além do aumento das capacidades cognitivas, da maior capacidade para construir e perceber conceitos manifesta um processo de *mentalising*, sendo que “*mentalising refere-se às inferências que fazemos naturalmente sobre as intenções, crenças e desejos das outras pessoas com a finalidade de prever e dar sentido ao comportamento dos outros.*”<sup>280 281</sup>.

Sabemos também que “*uma característica fundamental do cérebro é estar organizado segundo um processo de interação entre o organismo e o meio. Por outras palavras a experiencia dirige o processo de desenvolvimento*”<sup>282</sup>.

Embora as competências sociais se desenvolvam desde a infância (a partir dos 12 meses o bebé demonstra comportamentos de compreensão social) o que se verifica é que na adolescência as estruturas cerebrais que intervêm neste processo mudam significativamente<sup>283</sup>. A associação das estruturas composta por córtex pré-frontal (CPF)

---

<sup>279</sup> CHOUDHURY, Suparna et al. (2006). Development of action representation during adolescence. *Neuropsychologia*, 45(2) : 255-262.

<sup>280</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne; OUDEN, Hannekeden, CHOUDHURY, Suparna; FRITH, Chris. (2007). Adolescent development of the neural circuitry for thinking about intentions. *SCAN*. 2:130–139.

<sup>281</sup> “*mentalising refers to inferences that we naturally make about other people’s intentions, beliefs and desires, which we then use to predict their behaviour. It includes the understanding that intentions related to actions*”.

CHOUDHURY, Suparna; BLAKEMORE, Sarah-Jayne; CHARMAN, Tony. (2006). Social cognitive development during adolescence. *SCAN*. 1:165–174.p.169.

<sup>282</sup> “*A fundamental characteristic of the brain is that it is organised through a process of interaction between the organism and its environment. In other words, experience drives the developmental process*” Tradução da responsabilidade do autor

BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta. (2000). *The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning*. Acedido em 22 de Novembro de 2012 em <http://prea2k30.risc.cnrs.fr/ressources/accesfichier/11>., Pag.16.

<sup>283</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne; OUDEN, Hannekeden, CHOUDHURY, Suparna; FRITH, Chris. (2007). Adolescent development of the neural circuitry for thinking about intentions. *SCAN*. 2:130–139.

córtex temporal superior (CTS) e sulco temporal superior (STS) formam um conjunto que responde a tarefas específicas a que chamam *mentalising network*<sup>284</sup>.

No início da adolescência tal como nos primeiros meses de vida há uma proliferação das sinapses que se designa por sinaptogenese associada a um aumento da densidade do córtex pré-frontal parietal, resultando no aumento do volume e da densidade da Substancia Cinzenta (SC). Este aumento considerável, identifica uma reestruturação no desenvolvimento do cérebro. O volume da Substância Cinzenta (SC) atinge o seu pico por volta dos 10 anos para as raparigas e dos 12 anos para os rapazes, nos lobos frontais e parietais. Nos lobos temporais é atingido por volta dos 16 anos, prosseguindo esse aumento até aos 20 anos no lóbulo occipital<sup>285,286</sup>.

No final da adolescência e início da idade adulta verifica-se o contrário, havendo uma eliminação das sinapses não usadas ou poda das sinapses (*synaptic pruning*) tornando-se as outras mais efectivas. No adulto são accionadas zonas mais limitadas do cérebro para resposta a estímulos e acções. Pensa-se que este processo possa corresponder a uma estabilização da substância cinzenta<sup>287</sup>. Em simultâneo verifica-se um aumento do aparecimento de mais zonas brancas, ou seja, um aumento da substância branca (SB), que corresponde à mielinização do axónio intra-cortical e ao desenvolvimento e alargamento

---

<sup>284</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta. (2000). *The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning*. Acedido em 22 de Novembro de 2012 em <http://prea2k30.risc.cnrs.fr/ressources/accesfichier/11>. Pag.7.

<sup>285</sup> CHOUDHURY, Suparna; BLAKEMORE, Sarah-Jayne; CHARMAN, Tony. (2006). Social cognitive development during adolescence. *SCAN*. 1:165–174.

<sup>286</sup> LEHALLE, Henri. (2010). O desenvolvimento cognitivo durante a adolescência. In *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Edições Almedina.

<sup>287</sup> PAŮS, Tomáš. (2010). Desenvolvimento do cérebro. In *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Almedina.

do calibre axonal e que se prolonga até ao fim da adolescência.<sup>288</sup> Esta mielinização dos axónios significa um aumento da capacidade e rapidez da transmissão dos estímulos neuronais.

Outro dos dados interessantes é que o sono tem uma função de aprendizagem significativa. Na fase do sono REM o cérebro faz um *scanner* da aprendizagem feita nesse dia, aumentando a capacidade de aprendizagem dessa tarefa. O que faz com que as necessidades de sono nesta fase de desenvolvimento tenham períodos mais intensos, em que o adolescente precisa de dormir mais horas seguidas mas também em períodos fraccionados. Verificamos que existe um tempo entre o ensino e a aprendizagem<sup>289</sup>. Este é um dado importante para os educadores.

O exercício físico também tem um papel significativo. A actividade física estimula a actividade cerebral e aumenta a capacidade de aprendizagem. É muito mais eficaz a aprendizagem num adolescente que faz exercício do que naquele que fica no sofá inactivo, como que a *jiboiar*<sup>290</sup>.

Por outro lado, o modelo interno de reconhecimento e de referência de si, das suas acções e do mundo externo é alterado devido a acentuadas mudanças corporais quer em peso, altura, volume, desenvolvimento músculo-esquelético (força) de tal maneira que a previsão da

---

<sup>288</sup> PAŮS, Tomáš. (2010). Desenvolvimento do cérebro. In *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Almedina, pág.267.

<sup>289</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Chris. (2005). The role of motor contagion in the prediction of action. *Neuropsychologia*. 43(2): 260-267.

<sup>290</sup> Termo usado para significar inactividade, atitude de preguiça de alguém, relacionado com a referência à jibóia quando em repouso durante horas, após ter feito uma ingestão abundante de alimento.

acção passa a não ser efectiva, resultando em erros grosseiros na sua realização. A maturação do córtex parietal vem estruturar e ajudar a estabilização desta situação<sup>291</sup>. O partir coisas, esbarrar-se contra obstáculos, um maior número de lesões no desporto e dificuldade no reconhecimento da sua imagem, são entre outras, atitudes bem identificadas nos adolescentes e que os estudos baseados na função da imagem cerebral tem vindo a enriquecer-nos<sup>292</sup>.

Na adolescência há uma mudança quantitativa e qualitativa do cérebro que se estende até à idade adulta, por volta dos 20 anos, e é nesta fase que a modelagem e a estruturação do cérebro ficam feitas<sup>293</sup>. O que queremos dizer é que o trabalho de reconhecimento, aprofundamento, análise e reflexão sobre si, sobre as suas emoções, sobre a identificação dos sentimentos, a sua construção, mas também sobre o sentido do seu percurso e do percurso dos outros, sobre o que pretende e espera da vida, encontra neste período o momento ideal para ser trabalhado. Todo este processo se reflecte nas respostas que estrutura e na forma e rapidez com que o faz, ficando como que modelado, o que o leva a reconhecer-se no que faz. Este é um dos indicadores de maturidade.

A aprendizagem é justamente uma tarefa a investir. Uma das formas de aprendizagem é por imitação: aprendemos observando<sup>294</sup>. Quando observamos alguém, ou imaginamos, ou preparamos por antecipação uma acção, no nosso cérebro são activadas as mesmas áreas

---

<sup>291</sup> CHOUDHURY, Suparna et al. *Development of action representation during adolescence*, Neuropsychologia (2006), doi:10.1016/j.neuropsychologia.2006.07.010

<sup>292</sup> Os vários estudos aqui citados são exemplo destas afirmações juntamente com os diversos estudos consultados.

<sup>293</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta (2005). The learning brain: Lessons for education: a précis. *Developmental Science*, 2005, 8:6, 459–471, pág.459–471.

<sup>294</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta (2005). The learning brain: Lessons for education: a précis. *Developmental Science*, 2005, 8:6, 459–471, pág.459–471.

como se estivéssemos nós a praticar a acção. Chama-se aprendizagem em espelho<sup>295,296</sup> à “imitação interior das acções das outras pessoas as quais provocam uma acção de representação pela qual os objectos e intensões subjacentes poderiam ser entendidos a partir das nossas próprias intenções e objectivos nas mesmas circunstâncias”<sup>297</sup>. Na adolescência o comportamento em espelho torna-se particularmente importante. Mais nesta fase do que noutra qualquer. É de tal forma, que chegam a imitar os gostos e os desgostos dos companheiros. Imitam e ajustam o seu comportamento pelo comportamento dos outros.<sup>298</sup> Na infância fazem-se conexões de novo, mas na adolescência o mesmo processo parece significar uma modelagem das conexões tornando-as mais eficazes<sup>299</sup>.

Reflectir sobre acções observadas, analisar situações, descrever interiormente o que se sentiu ao presenciar, identificar as emoções presentes, prever acções e discutir a forma como se responderia, são tudo formas de aprender, mas fundamentalmente são formas de adquirir competências sociais. Aumentar o conhecimento de si, construir a auto-imagem, adquirir a capacidade de auto-controlo e solidificar a auto-confiança são tarefas a cumprir nesta faixa etária. Tal como a criança, na infância se não tiver um meio rico (meio que lhe fornece os elementos essenciais ao seu desenvolvimento, por exemplo: som, cores, contacto físico e visual) não desenvolve áreas que lhe são essenciais, também o

---

<sup>295</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Chris. (2005). The role of motor contagion in the prediction of action. *Neuropsychologia*. 43(2): 260-267.

<sup>296</sup> KILNER James M.; BLAKEMORE, Sarah-Jayne. (2007). How does the mirror neuron system change during development? *Development Science*, 10(5): 524-526.

<sup>297</sup> “The internal imitation of other people’s actions would trigger an action representation from which the underlying goals and intentions could be inferred on the basis of what our own goals and intentions would be for the same action.” BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Chris. (2005). The role of motor contagion in the prediction of action. *Neuropsychologia*. 43(2): 260-267, p.265

<sup>298</sup> KILNER James M.; BLAKEMORE, Sarah-Jayne. (2007). How does the mirror neuron system change during development? *Development Science*, 10(5): 524-526.

<sup>299</sup> Ibidem.

adolescente se não lhe é dado um meio rico que o leve a desenvolver duma forma completa áreas que lhe são fundamentais ficará aquém quer em competências quer em eficácia do que poderia ser. O que todos os estudos nos dizem é que há períodos em que adquirir determinadas capacidades tem o seu tempo ideal e que as experiências conduzem o processo de desenvolvimento<sup>300</sup>.

Este período, que se inicia na infância e que se prolonga por toda a adolescência e início da idade adulta, pode ser considerado como de formação do *hardware* cerebral e estrutural da Pessoa. Durante a idade adulta até ao fim da fase biológica essa é toda uma fase de *softwares* que vamos utilizando e actualizando conforme as necessidades de momento. Sem *hardware* estrutural consistente e completo não teremos com facilidade mais tarde acesso a *softwares* completos e interessantes. Somos seres em desenvolvimento durante toda a vida, mas com um período temporalmente delimitado de construção.

Outro aspecto de referência é que o adolescente por volta dos 13, 14 anos desperta para a preocupação do que pensam as pessoas sobre as suas ideias, pensamentos, acções e decisões. O adolescente passa por um processo de se descentrar dos pensamentos das outras pessoas, reconhecendo-os como não sendo seus e procurando construir os seus próprios. Percebe que existem ideias conceitos e perspectivas diferentes, o que o leva a focar-se nos seus. Mas em simultâneo dá-se um processo de preocupação sobre qual é a crítica que os outros fazem de si, do que pensa, da sua aparência, da forma como se

---

<sup>300</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne. (2011). *Inteligencia social na adolescência/The social brain in adolescence*. Fórum Gulbenkian de Saúde. Labirintos da adolescência. Acedido em 22 de Novembro de 2012 em [http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article\\_id=3230](http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article_id=3230)

expressa. Cada vez mais o confronto com a opinião que os outros têm de si, qual a mensagem e imagem que transmite de si é usada como referência na procura do que é. É toda uma construção dialéctica esta que o adolescente faz. *“Na adolescência o aparecimento do eu-social parece estar marcado por um período de elevada autoconsciência”*<sup>301</sup>.

Autocontrolo, tomada de decisão, assumir riscos, são processos que se prolongam ao longo da adolescência e são tarefas relacionadas com a adolescência. A forma como se fazem e se estruturam muda significativamente durante a adolescência e estão relacionadas com as alterações do córtex pré-frontal.

Resumindo, o que podemos ver é que durante a adolescência o amadurecimento do cérebro, o seu mapeamento, todo o processo de mielinização axonal, a sinaptogenese e a eliminação sináptica posterior são todo um processo que permite a estruturação de conexões e circuitos mais rentáveis, com uma maior eficácia para uma diversidade de respostas mais rápidas, com menor activação de zonas cerebrais e principalmente no que se refere a áreas cognitivas, emocionais, afectivas, da compreensão de si, da sua identidade, da compreensão que os outros tem de si (auto-conceito), do valor que tem (auto-estima) da estruturação de conceitos, duma hierarquia de valores própria, de princípios, de hábitos, de motivações, da visão e projecção do futuro, de projectos de relação, da compreensão do transcendente, da dimensão espiritual e da importância do religioso enfim da estruturação da sua personalidade.

---

<sup>301</sup> CHOUDHURY, Suparna; BLAKEMORE, Sarah-Jayne; CHARMAN, Tony. (2006). Social cognitive development during adolescence. *SCAN*. 1:165–174, pag.167.

Assim, podemos perceber que esta fase de desenvolvimento é também uma fase de construção e estruturação que termina por volta dos 20 anos após a qual, o que o nosso cérebro faz é desenvolver-se durante toda a vida e tornar mais efectivas as nossas respostas, como que dando pequenos arranjos, remodelando algumas ligações sinápticas e eliminando outras (as que não são utilizadas).

Toda esta forma de olhar é um contributo para percebermos a infância (este período está muito melhor estruturado sob o ponto de vista de evolução e educação), mas essencialmente para percebermos e sabermos actuar na adolescência como educadores (termos a noção de quanto é estruturante esta fase), ajuda-nos a perceber que existe uma necessidade de mudar a forma de estar perante a adolescência, mas também perante o envelhecimento. No que se refere ao envelhecimento, que poderemos antes classificar como a fase mais madura do cérebro, temos que estar atentos para não desperdiçar anos de vida efectiva favorecendo a desactivação de áreas de trabalho cerebral úteis. O tempo após a finalização da vida profissional alonga-se, os minutos têm a função de horas e as horas alongam-se em esperas. Na adolescência passa-se o contrário, as horas estruturam-se como minutos de tal forma que o adolescente quando repara, passaram 3 horas num pequeno intervalo que decidiu fazer ao meio da manhã, para conversar.

Por tudo isto “*é fundamental que ancoremos a educação em dados fornecidos pelas neurociências*”<sup>302</sup> e percebamos que “*a adolescência é um período onde ocorrem*

---

<sup>302</sup>“*Adolescence is a time of profound mental change, affecting social awareness, adaptation and character, as well as disposition to several forms of mental illness.*” Tradução da responsabilidade do autor.

BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta (2005). The learning brain: Lessons for education: a précis. *Developmental Science*, 2005, 8:6, 459–471.



*profundas alterações mentais que afectam a consciência social, a adaptação e o carácter, bem como a disposição para activar formas de doença mental”*<sup>303</sup>.

A comunicação pessoal e presencial desenvolve competências de interpretação das intenções, emoções, sentimentos e reacções dos outros. O mesmo não se passa se essa comunicação não for presencial. Os estudos de RMf mostram-nos diferenças na activação das áreas cerebrais se a comunicação se faz com a presença da pessoa ou não<sup>304</sup>.

O desenvolvimento cognitivo do adolescente é caracterizado por uma complexa combinação entre comportamento e as mudanças das estratégias neurais e pela maturação anatômica<sup>305</sup>.

Verificamos que há muitos factores responsáveis pelas mudanças na adolescência<sup>306</sup>. Atrevemo-nos a dizer que estes factores são os mesmos que são responsáveis pelas grandes mudanças e transformações na infância: transformações biológicas, comandadas pela genética; as de maturação e desenvolvimento cerebral; as das experiências vividas; as do meio que o envolve; e principalmente as que correspondem à forma como os outros, sobretudo os outros que funcionam como referência agem, reagem, raciocinam e reforçam todo um contexto.

---

<sup>303</sup> BLAKEMORE, Sarah-Jayne; WINSTON, Joel; FRITH, Uta. (2004) Social cognitive neuroscience: where are we heading? *Trends in Cognitive Sciences*, 8(5): 216-222.

<sup>304</sup> DUMONTHEIL, Iroise; KÜSTER, Olivia; APPERLY, Ian A.; BLAKEMORE, Sarah-Jayne (2010). Taking perspective into account in a communicative task. *NeuroImage* 52, 1574–1583.

<sup>305</sup> DUMONTHEIL, Iroise; HASSAN, Bano; Gilbert, Sam J. ; BLAKEMORE, Sarah-Jayne (2010). Development of the Selection and Manipulation of Self-Generated Thoughts in Adolescence. *The Journal of Neuroscience*, 30: 22, 7664 – 7671.

<sup>306</sup> BURNETT, Stephanie; BLAKEMORE, Sarah-Jayne (2009). The Development of Adolescent Social Cognition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1167: 51-56.

Muitas vezes trabalham-se separadamente as fases de construção e desenvolvimento, separadas por áreas de especialidade e de investigação, o que dificulta um contributo mais integrador<sup>307</sup>.

As perguntas que fazemos são: Porquê ver a adolescência de forma diferente? Porque não actuamos com a mesma brevidade, empenhamento e responsabilidade neste período, tal como fazemos na infância? Porque razão ainda não mudamos a nossa forma de educar os adolescentes? Porque razão continuamos presos a experiências que não resultaram?

Voltemos ao período que estávamos a desenvolver. Percebemos melhor agora este interesse súbito do adolescente pelos outros e a importância do que significa para os outros.

Na adolescência estamos perante um indivíduo que tem uma maturidade sexual (adquiriu a capacidade de ser pai ou de ser mãe), mas que as maturidades biológica, psicológica, afectiva, social e ética, estão em patamares bem diferentes. O grande trabalho durante a adolescência é atingir a maturidade a todos os níveis.

A maturidade sexual, com a sua manifestação nos caracteres sexuais externos, marca o impulso para que se faça essa maturidade em todos os patamares. É como se introduzíssemos um activador de maturação, um *sistema de turbo* que aumenta a

---

<sup>307</sup>FONSECA, António Castro, (Ed) (2010). *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Almedina, pág.2.

velocidade e aceleração dos planos biológicos, psicológicos, afectivos, emocionais, sociais, éticos e transcendentais. QUer se queira quer não, mesmo que a criança não esteja propriamente preparada ou interessada em crescer e se tornar madura, o facto é que o ritmo pelo qual agora se vê confrontada marca os seus tempos autonomamente.

Muitos autores referem-se à adolescência como um período de transição de criança para adulto, ou definem-na como o tempo que está entre a infância e a idade adulta. Todas as fases da vida humana integradas no ciclo vital estão entre dois períodos. Na nossa perspectiva consideramos esta fase de tal forma estruturante que, tal como a infância, é um período que deve ser estudado, analisado e conhecido por si só. Esta é a fase em que se adquire o corpo que se vai ter para o resto vida e em que se faz uma (re)construção de si e se constrói a identidade pessoal, que vai servir de referência interna durante o percurso que se faça.

O que cada vez mais tem estado presente na discussão sobre desenvolvimento humano é que embora existam alguns tempos e idades que são marcas para que se atinja determinada capacidade e competência, o facto é que não se pode nem se consegue definir patamares ou degraus estanques no desenvolvimento humano. Percebemos que estamos perante a construção da Pessoa assente num desenvolvimento contínuo como se estivéssemos a subir uma escada rolante ou uma rampa com acelerações e desacelerações. Este desenvolvimento próprio do ser humano está presente desde o início da vida e a embriologia é um dos exemplos concretos. Podemos afirmar que ao longo das duas primeiras décadas de vida temos fases essencialmente de construção e que no final da

segunda década é cada vez menos de construção e cada vez mais de desenvolvimento, e que a Pessoa se mantém nas décadas seguintes essencialmente ou somente em fase de desenvolvimento.

Concordamos com Paűs que afirma que na “*segunda década do desenvolvimento do cérebro é tão dinâmica como a precedente; o cérebro humano continua a crescer e a mudar durante esse período, tanto no sentido estrutural como no funcional*”<sup>308</sup>.

#### Emoções, respostas e tomada de decisão

O adolescente é confrontado com emoções, que lhe exigem respostas, com uma intensidade e uma novidade até aí não experimentadas. Tomás Paűs afirma que “*durante a adolescência, são feitas exigências elevadas não só aos sistemas executivos mas também à interacção entre os processos cognitivos e processos ligados ao afecto*”<sup>309</sup>. Podemos dizer que são interacções do tipo cognição-emoção. Esta fase apresenta-se como ideal para serem trabalhadas duma forma clara e coordenada (entre pais, escola e grupos sociais) as relações entre colegas, a identificação das emoções e das situações que as provocam, a forma de as gerir, a compreensão da comunicação não-verbal, o seu reconhecimento, o reconhecimento da previsão da reacção do outro e do próprio.

---

<sup>308</sup> PAŮS, Tomáš. (2010). Desenvolvimento do cérebro. In *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Almedina, pág.274.

<sup>309</sup> PAŮS, Tomáš. (2010). Desenvolvimento do cérebro. In *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Almedina, pág.261.

Colocamo-nos perante “a escolha de uma acção apropriada num contexto emocionalmente carregado”<sup>310</sup> e podemos ver que a nossa capacidade de identificar os dados e a sua relação de importância, para que possamos optar por uma decisão, está alterada perante um contexto em que foi activada uma emoção<sup>311</sup>.

Estamos a pensar em decisões relacionadas com comportamentos de risco, em que a previsão do prémio ou do ganho é de tal forma atraente que dá uma sobrecarga emocional enorme. Falamos especificamente de decisões ligadas com a sexualidade. No jogo a dois, no jogo sensual a dois, com a carga emocional de gozo e prazer crescente, num ambiente que muitas vezes já cheio de referências que levam a grande animação ou activação (música, álcool e, principalmente, no meio de um grupo ou numa multidão na mesma *onda*), numa proximidade grande (*a dois centímetros e com dez minutos para decidir a dois*) quando se repara... já aconteceu. É muito difícil não ficar sujeito à ocasião. Os nossos adolescentes afirmam em número significativo<sup>312</sup> que o início de actividade sexual foi ocasional, inesperada, ou seja, fruto dos acontecimentos e isso sim, isso é comportamento *arriscado*, em que se correm riscos.

---

<sup>310</sup> PAŮS, Tomáš. (2010). Desenvolvimento do cérebro. In *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Almedina, pág.263.

<sup>311</sup> Ibidem

<sup>312</sup> Valores de 20,2% de iniciação de actividade sexual não programada.

MATOS, Margarida Gaspar; SIMÕES, Celeste, TOMÉ, Gina; CAMACHO, Inês; FERREIRA, Mafalda; PEREIRA, Sónia; Morais, Marta. (2008) O Comportamento Sexual dos Adolescentes Portugueses – Estudo: HBSC/OMS. In *Sexualidade, Segurança e SIDA: o estado da arte e propostas em meio escolar*. Aventura Social e Saúde, pag 55

Sabemos que “a adolescência é também uma fase em que os comportamentos de busca de sensações e de novidade atingem o seu pico, nas diferentes espécies e culturas”<sup>313</sup>, mas não é o cérebro ou determinada estrutura bio fisiológica que determina o comportamento ou a decisão deste, mas sim todo o processo até à decisão desse comportamento é que vai tendo respostas de activação fisiológicas correspondentes. Deste modo “para procurar as causas de determinado comportamento e a sua maior ou menor probabilidade durante a adolescência, necessitamos de dirigir a nossa atenção para o meio do indivíduo e para os seus genes. É claro que tanto os genes como a experiência influenciam muitas características estruturais do cérebro humano”<sup>314</sup>. Isto ajuda-nos a perceber que temos que pôr a tónica no papel activo do indivíduo, no desenvolvimento das funções cerebrais, nas competências a adquirir e no esforço que o leva a aproveitar e a perceber as experiências.

A adolescência não pode ser encarada com passividade, aceitando atitudes e comportamentos como que fazendo parte dum desenvolvimento natural e sendo próprios desta fase. Com essa atitude estaremos a deixar que o indivíduo se estruture numa forma pobre e condicionada, ou seja com uma liberdade interna reduzida.

As emoções e a intensidade com que estas se apresentam nesta fase de desenvolvimento trazem ao adolescente um desafio que até aí não lhe fora posto: o de necessitar de as identificar e aprender a geri-las. As emoções ligadas à sexualidade, como a paixão, são emoções novas que surgem associadas a mecanismos muito mais estruturantes do que se

---

<sup>313</sup> LUNA, Beatriz A. (2010). *A maturação do controlo cognitivo e o cérebro adolescente*. Ed. *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Edições Almedina, pág.332.

<sup>314</sup> PAŮS, Tomáš. (2010). Desenvolvimento do cérebro. In *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Almedina, pág.271.

pensava<sup>315,316,317</sup>. O facto é que quanto mais estudamos os adolescentes e os seus comportamentos mais se torna evidente que o jogo das emoções e a capacidade das respostas a dar estão directamente associados a comportamentos de risco ou a comportamentos protectores.

A sexualidade na sua dinâmica integradora tem associada a si emoções próprias e sentimentos específicos que surgem no início da adolescência como novidade mas na realidade a novidade está no seu reconhecimento e na associação a sensações e a estados de humor e de espírito que a criança até aí não tinha percebido. A paixão como uma emoção que leva a sentir o coração a acelerar pelo simples facto de cruzar um olhar com alguém que o afectou e que passa a preencher pelo menos durante algum tempo o espaço da sua experiência afectiva. Tudo o que afecta passa a pertencer ao campo da afectividade<sup>318</sup>. Mas também surgem sentimentos com caracter novo como o amor.

Os sentimentos são precedidos por emoções que se mantêm com alguma intensidade no tempo mas que têm uma construção cognitiva que os vai fazer perdurar e tornarem-se mais consistentes, não em relação com a intensidade emocional, mas com a consistência racional. Os sentimentos constroem-se com razões, quer sejam positivos quer sejam

---

<sup>315</sup> GASPAR, Nuno Miguel Soares (2011). *Memória operatória e afecto: efeitos do estado emocional e da valência de palavras na evocação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

<sup>316</sup> DAMÁSIO, António (2004). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a Neurologia do sentir*. 6.ª ed. Lisboa: Publicações Europa-América.

<sup>317</sup> Espinosa afirma na sua obra *Ética* “o conhecimento que posso ter das consequências funestas do mau procedimento não é capaz de conter a violência do meu desejo, porque só levemente afecta a minha imaginação, ao passo que a imagem do prazer iminente me importuna”

MOREAU, Joseph (1982). *Espinosa e o Espinosismo*, Lisboa: Edições 70, pág.60.

<sup>318</sup> RENAUD, Isabel Carmelo Rosa. (2001). A educação para os afectos. In *Novos desafios à bioética*. Coord. Luis Archer, Jorge Biscaia, Michel Renaud. Porto Editora, Lda.

negativos. Ou seja, há sentimentos que impulsionam a ser mais e melhor, a procurar mostrar e desenvolver o melhor de si, como o amor, ou sentimentos, como o ódio, que impelem a desenvolver o que de menos válido ou construtor existe, quer de si quer da sua relação com os outros.

Uma das características desta fase é o enamoramento, ou seja o apaixonar-se rápida e intensamente por alguém. Hoje intensamente e amanhã um pouco mais, acabar por perceber que afinal não tinha nada a ver com o que eu esperava, quase como se estivesse enganado. Ou ser o outro a achar isso de mim.

Este acontecimento está relacionado com o facto de o adolescente valorizar, ou seja, hipervalorizar um ou mais aspectos da pessoa e neles se focar. Depois, ao se aproximar mais, ao conviver mais de perto, vai reparar que um só aspecto não é o suficiente para se gostar e acaba por se desinteressar. Passa um período mais ou menos longo nesta fase. Em que os amores e as paixões se sucedem e tem um envolvimento intenso e muitas vezes perturbante. Mas é uma fase essencial pois, se for retendo aspectos e características que valoriza, vai aferindo e construindo o perfil daquela ou daquele que gostaria de encontrar.

Depois de um período em que quase todas/os despertam interesse, passa para uma fase em que afinal não existe ninguém interessante. Não há ninguém de jeito! Ou seja não encontro ninguém que tenha as características que eu considero importantes. Este tipo de reacção é sinal de maturidade quanto ao projecto afectivo e como o gostaria de desenvolver.



Quando encontra alguém que corresponde ao que procura, passa a perceber que existe um “nós sexual” alguém que o desafia a perceber o que é amar. À medida que aumenta o conhecimento e a certeza de que esta pessoa é a que dá significado e sentido ao que pretende desenvolver apercebe-se de que a vida perdeu o interesse e o sentido se não quando partilhada com ela. É então confrontado com as decisões sobre iniciar um projecto de vida a dois, como que dando um salto no escuro. O facto de não saber qual vai ser o futuro é o dado que entusiasma mas ao mesmo tempo perturba essa decisão.

Bronfenbrenner e a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano vem dar-nos um contributo significativo na integração de todos os factores desde os processos biológicos aos familiares, sociais, culturais, ambientais (referentes à natureza, clima, etc) todos estes, inseridos num tempo próprio, no tempo de cada indivíduo.

O homem tem um tempo próprio e cada homem tem o seu tempo. Actualmente vivemos a pressão da aceleração do tempo. Deixamos de dar o tempo que cada um necessita para ser e, em contrapartida, alongamos tempos que eram dispensáveis levando-o a adiar-se e a deixar para mais tarde o que poderá ser. Neste sentido “*o tempo não trabalha nada a nosso favor*”.<sup>319</sup>

Ao longo de todo o percurso que a humanidade fez nunca nos apercebemos que tivesse havido um desajuste tão intenso entre o tempo que cada homem necessita para poder ir sendo e o tempo que a sociedade, a política e fundamentalmente a economia lhe impõem.

---

<sup>319</sup> CHESNEAUX, Jean (1996). Tirania do efémero e cidadania do tempo. In MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya (et al.) *A Sociedade em busca de valores*. (pp. 117-132). Lisboa: Instituto Piaget, pag.121.

Desde o final do século XX até aos nossos dias a economia com a sua presença tirana apropriou-se do tempo e, por isso, apropriou-se do Homem.

Caímos no erro de avaliar o homem pelo tempo. Pelo tempo de existência: afirmamos que até às 10 semanas de existência não o é. Não existe como homem, não tem tempo suficiente para merecer o nosso respeito e protecção. Coisifica-se o homem até às 10 semanas. Começamos por ter valor ou não, dependendo do tempo de existência. Homens expostos à não existência.

Pelo tempo que necessitamos de aprendizagem: massificamos o tempo da aprendizagem. Marcamos espaços próprios, ritmos, objectivos e metas, tudo suportado numa base científica e político-económica, criando um crescente número de crianças, adolescentes e jovens inadaptados à escola, desinteressados da aprendizagem, do conhecimento, localizados no imediato. François Dubet reforça esta ideia dizendo que *“pesquisas recentes chegaram à conclusão que o seu projecto de vida [destes jovens que falávamos], a sua capacidade de se imaginarem ao longo do tempo, não ultrapassa quarenta e oito horas”*. Passam a programar a vida num prazo do imediato. Homens expostos à exclusão.

Pelo tempo que necessitamos para nos construirmos: desvalorizamos a construção de si. Traçamos um perfil de homem suficientemente esquelético para que se perceba que é homem, mas obrigatoriamente reduzido para que não necessite de muito tempo para se formar. Basta que tenha alguns traços. Temos assim um grupo de crianças, adolescentes e

jovens que se apresentam desligados da família, desligados dos outros, centrados em si, focados nas suas necessidade e desfocados da vida. Homens expostos à doença mental.

E isto tudo porque nós adultos não temos tempo para lhes dar. Não temos porque caímos num ritmo imposto, mas consentido, que nos retira o tempo para os filhos (passam parte do tempo diário activo entregues aos cuidados duma instituição, de alguém ou mesmo entregues a eles próprios). Retiramos o tempo para os outros e o tempo para descobrirmos quem somos e qual o sentido da nossa existência.

A compreensão que a sexualidade nos constrói como Pessoa, confronta-nos com a necessidade de perceber que projecto afectivo se vai escolher e como vai ser vivido.



### 3.3 COMPONENTE DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJECTO DE VIDA

Os aspectos que se tornam relevantes nesta dimensão são os que confrontam o Homem com as suas questões mais profundas e íntimas. Claro que, quando pensamos em sexualidade e construção de um projecto de vida o valor que reconhecemos estar obrigatoriamente associado é o Amor. Ou seja é a partir da experiência do que é amar que se percebe o sentido que o Amor pode ter.

Podemos dizer que amar é reconhecer que o outro é central para mim e que, por isso, eu estou disposto a (con)centrar-me em ti e a descentrar-me de mim. A descentrar-me do que em mim não tem interesse para nós.

Isto leva ao reconhecimento de que, para que o Amor se possa exprimir e desenvolver, outros valores têm que entrar em conta, secundando-o e encorpendo-o mas, essencialmente, dando-lhe suporte para que possa ser duradouro.

No início da adolescência elabora-se uma grelha de valores e a partir daí, conforme se vai confrontando e experimentando a realidade adquire-se uma hierarquia desses valores que será a plataforma de trabalho ético-moral a utilizar nas fases seguintes. Perante todos os valores que identifica no meio, nos pais, na escola, na sociedade, o adolescente vai rejeitar uns, assumir e interiorizar outros e (re)elaborar outros. Como afirma Nunner-Winkler<sup>320</sup>

*“com a entrada na adolescência, os papéis tradicionais, que envolvem a posição dentro da família ou a identidade sexual, são transformados e novos papéis são assumidos,*

---

<sup>320</sup> NUNNER-WINKLER, G (2010). Processos cognitivos e afectivos do desenvolvimento moral na adolescência. In *Crianças e adolescentes*. Fonseca, António Castro (Ed). Coimbra: Almedina, pág. 392.

*implicando que o adolescente se integre em sistemas mais amplos que transcendem as relações interpessoais imediatas, aprendendo, por exemplo, o papel de cidadão. Assim, abre-se um vasto horizonte de novas questões morais que só podem ser adequadamente abordadas se se possuírem determinadas competências socio-cognitivas”.*

Não estamos a afirmar que estas tarefas terminam nesta fase, o que queremos dizer é que é nesta fase estas tarefas ficam como que impressas, vincadas e além disso ficam como que cinzeladas numa forma consciente. Foi trabalho do próprio que as estruturou, valorizou e vinculou. Muitas destas tarefas prolongam a sua estruturação para a fase adulta ou durante toda a idade adulta. Mas o que vai acontecer ao longo da vida é que são a base de confronto entre o próprio e o meio que o envolve. Conforme avalie qual o melhor bem pessoal, vai fazendo e refazendo as adaptações ou reformulações que considera úteis, a partir da base que é. Considerar a adolescência como uma fase de transição é perder a visão do que é central no percurso de se *tornar Pessoa*.

Chegamos à componente que necessita duma educação formal. A educação ética para a vivência da sexualidade, para a compreensão do amor e para contextualização num projecto de vida implica decisões sobre valores e princípios.

Temos que proporcionar aos adolescentes espaços de diálogo e discussão, de debate sobre problemas que necessitam de respostas iminentes e no final de cada discussão e análise, tem que ficar bem claro o que está em causa e o porquê das decisões e opções tomadas.

Os adolescentes vivem um período de intensa necessidade de exporem e discutirem posições e ideias para poderem saber se estas são aceites pelos outros e qual a realidade que têm. Caso contrário poderão chegar à idade adulta em estádios de desenvolvimento moral muito deficientes.

Num estudo citado por Nunner-Winkler<sup>321</sup> sobre compreensão moral os resultados mostram que 50% dos jovens e 20% dos adultos com mais de 65 anos tinham posições relativistas ou cépticas acerca da moralidade. No mesmo artigo apresentam-se alguns modelos, das várias teorias da psicologia, da classificação do desenvolvimento moral e da motivação moral. O que encontramos em comum em todos eles é a afirmação de que nos é útil e necessária a elaboração dum quadro de referência para a construção de um projecto de vida em que a sexualidade se apresenta contextualizada.

Um objectivo da educação para a sexualidade deverá ser que os alunos adquiram a capacidade de deliberar<sup>322</sup>, isto é, de reflectir e analisar as situações antes de tomar uma posição, de modo a possibilitar a melhor escolha entre as possíveis<sup>323</sup>.

---

<sup>321</sup> NUNNER-WINKLER, G. (2010). Processos cognitivos e afectivos do desenvolvimento moral na adolescência. In *Crianças e adolescentes*. Fonseca, António Castro (Ed). Coimbra: Almedina, pag.394.

<sup>322</sup> Daniel Serrão alerta-nos quando afirma “*pensar e agir com discernimento é o modo mais difícil de existir neste mundo*” e mais à frente continua “*um discernimento bioético será o que tenha em conta tudo o que a biologia sabe da natureza material e orgânica dos seres vivos, e não apenas do Homem, cruzando esses dados científicos com tudo o que as ciências humanas, as ditas humanidades, sabem sobre a forma particular de ser e estar dos homens no mundo, o seu ethos específico; neste ethos especificamente humano, que tem perspectivas históricas, sociológicas, psicológicas, filosóficas e, até económicas e teológicas, está incluída a magna questão do relacionamento dos homens com a natureza inerte. Porque há uma relação forte entre natureza e ética como há entre cérebro e pensamento, entre matéria e memória, entre corpo vivido e auto-consciência.*”. SERRÃO, Daniel. (2007). *O pensar e o agir com discernimento bioético*. Revista Portuguesa de Bioética. N.º2, Setembro, pag.234

<sup>323</sup> Quando procuramos sugerir pontos para uma *escolha*, não pretendemos analisar que processo mental ou que tipo de condicionantes ou determinismos psicológicos podem estar implicados – embora estejamos conscientes deles e dos seus modos de operatividade. Queremos antes, inicialmente, entrar no vocábulo, latino *Excolligere* – de onde deriva «escolher» – percebemos que etimologicamente significa “colher de diversos lugares” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, Verbo, p. 1499). Porém se para nós «escolher», significa comumente seleccionar alguém ou algo de “entre um conjunto” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea,

As escolhas devem assentar em objectivos pessoais, princípios e valores, para que possam ser úteis no percurso de cada um. Mas para se fazer este tipo de reflexão reconhecemos ser necessário ter um quadro de valores pré-definido, que seja consensual para pais e educadores e que funcione como orientador para o trabalho com as crianças, os adolescentes e os jovens. Este quadro de valores funciona como o pano de fundo que está presente nos conteúdos que se escolhem, nas respostas às dúvidas postas e às reflexões que se provocam.

Entre os vários valores que se apresentam como necessários, identificamos aqui como prioritários os seguintes<sup>324, 325</sup>:

---

Academia das Ciências de Lisboa, Verbo, p. 1499), para a nossa aportação pode ser útil a asserção original, usando assim o vocábulo *excolligere*, ao falar de escolha como «colher», «obter» ou «recolher» estamos a posicionarmo-nos na acção de escolher na actividade da escolha, que trás consigo diversas exigências, ou *colher de diversos lugares* teremos que ser capazes de decidir por uma dessas «recolhas» e nisso mesmo consiste o *escolher*. Neste sentido, quando introduzimos o problema da escolha como um tema de tensão queremos mostrar que este é um assunto que, embora seja da ordem do dia, e portanto nos acompanhe até de forma prosaica quotidianamente, leva-nos a um posicionamento que teremos sempre que deliberar ou seja *levar a exame*, dividir para distinguir optar da forma mais esclarecida possível. Sabendo que em matéria de sexualidade e *afectividade* somos, cada sujeito quem têm o poder deliberativo, apenas *nós e só nós próprios*, enquanto sujeitos em pleno do uso das suas capacidades racionais. Cada um de nós é o ‘órgão’ deliberativo das suas próprias opções, por isso é autónomo, livre e responsável pelas mesmas. O que está aqui a ser *levado ao exame* da minha deliberação ou discernimento é só e apenas uma *escolha* entre duas coisas boas – que levam ao bem. Assim concluímos que não se delibera acerca do mal, pois este não é passível de eleição, não tem fundamento óntico para que o *leve a um exame* se devo ou não optar por ele, pois já me é dado pela educação, formação da minha consciência e mesmo pelo *conatos* (em filosofia entende-se por *conatus*, a tendência de uma determinada ‘coisa’ – matéria, mente, etc – em continuar a existir e a aprimorar-se nessa mesma existência) que, quanto ao mal, ou às coisas más, não se delibera apenas se rejeita e renega.

<sup>324</sup> Os valores aqui apresentados têm carácter ético pelo bem que pretendem alcançar na construção da Pessoa. Sobre o valor Roque Cabral esclarece “o valor é indefinível; apenas podemos descrevê-lo mais ou menos fielmente. Diremos antes que, mais que, o valor é um aspecto do bem tanto no plano fenomenológico como no ontológico. (CABRAL, Roque S.J. (2003). *Temas de ética*. Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, Braga, pag.150. Johannes Hessen na sua obra a *Filosofia dos Valores* refere as características dos **valores éticos** como valores que só podem ser referidos às pessoas, aderem sempre a suportes reais, têm carácter de exigência e imperativos absolutos, são universais porque se dirigem a todos os homens, são totalitários por constituírem uma norma ou critério de conduta que afecta todas as esferas da nossa vida e são formais porque dão preferência sempre por um bem mais alto. HESSEN, Johannes. *Filosofia dos valores*. Colecção Studium. Gráfica de Coimbra, 4ªEdição, 1979. Pag.114 – 1ªEdição 1942.

<sup>325</sup> RIBEIRO, Teresa Tomé (2009). *Educação sexual nas escolas: como agarrar o desafio*. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Pedagogia Sexualidade e Educação para a Felicidade, 6 e 7 de Novembro de 2009. URL: <http://pt.scribd.com/doc/39908135/Sexualidade-e-Educacao-para-a-Felicidade-Tome-Ribeiro-Ed-Sex>



- I. Responsabilidade<sup>326</sup> – referida às decisões e às escolhas pessoais. A repercussão das escolhas que faço, da forma como as faço e do que terei que assumir por as fazer.
- II. Liberdade<sup>327</sup> – como componente essencial duma vivência autónoma aceitando e desenvolvendo o que se é e aceitando o outro como é.
- III. Relação de paridade – como o olhar para o outro ao mesmo nível. QUE os interesses do outro, os seus problemas e questões com que se confronta sejam valorizadas ao mesmo nível que as minhas. Tenham o mesmo peso de importância.

---

<sup>326</sup>Enquadro a responsabilidade como valor a trabalhar na educação para a sexualidade explicitando-o na junção das visões dos filósofos aqui referidos. Começo por Roque Cabral que nos apresenta a responsabilidade “como a qualidade ou característica de quem é responsável. A responsabilidade é a capacidade e obrigação de responder ou prestar contas pelos próprios actos e seus efeitos, aceitando as suas consequências. Só uma pessoa pode ser responsável. É-o fundamentalmente por si mesma e, em aproximação, perante si mesma. A responsabilidade diz-se em primeira pessoa pelo que é intransmissível”. CABRAL, Roque S.J. (2003). *Temas de ética*. Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, Braga, pag.113. Elio Sgreccia reforça o conceito de responsabilidade como responsabilidade moral que comporta o conceito de avaliação (*rem ponderare*) dos bens em questão diante de uma escolha livre e comporta também a exigência de dever responder perante a consciência. Afirma que não é possível separar o acto humano livre e responsável do juízo ético, da responsabilidade, pois todo o acto livre tem um conteúdo. “Conceber uma liberdade sem responsabilidade é uma brincadeira, *ludus existencial* que decepa e desonra tanto a razão como a liberdade”. SGRECCIA, Elio. (1996). *Manual de Bioética. I Fundamentos e Ética Biomédica*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil. Pag.145. Por sua vez, Anders Nordgren propõem a responsabilidade moral como um ponto de encontro ou mesmo uma plataforma ética comum para uma sociedade diversificada. NORDGREN, Anders. *Responsible Genetics, the responsibility of genetics research*. Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 2001. Com Hans Jonas abre-se uma nova era da responsabilidade. A responsabilidade passa a ter uma dimensão directamente relacionada com os efeitos e consequências que as nossas acções no futuro irão produzir. Emerge uma noção de responsabilidade alargada e verdadeiramente interpelativa. JONAS, Hans. *El principio de Responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Editorial Herder, Barcelona; Barcelona,1995. Por outro lado, Lévinas centra-nos numa responsabilidade pessoal que dá sentido à relação ética entre os homens, pois é nessa responsabilidade pessoal que eu tenho para com o outro que me reconheço insubstituível, com necessário lugar próprio. Tudo o que eu faço ao outro nunca vai ser possível ser feito por outro que não eu. Se não o fizer deixarei inacabada a minha relação com ele. Nasce aqui “a possibilidade de dar prioridade ao outro sobre si mesmo”. PEREZ, José Luis. *Emmanuel Levinas, Humanidade e Razão*. Esfera do Caos Editores Lda e Autor, Lisboa, 2008. pag.116. Por fim, Axtell-Thompson associa responsabilidade à autonomia referindo que temos que aceitar que o preço das escolhas é a medida da responsabilidade inerente a elas. AXTELL-THOMPSON, Linda M. *Consumer directed health care: ethical limits to choise responsibiity*. Journal of Medicine and Philosophy, 30:207-226,2005.

<sup>327</sup>Quando abordamos a liberdade como educadores as questões que se nos colocam são: Como educar para o uso da liberdade? Como educar para que vivam com e em liberdade? Perante estas duas perguntas confrontamo-nos com dois imperativos éticos: 1) Eduquemos de tal forma que os nossos adolescentes e jovens possam viver e escolher em liberdade os percursos no âmbito da sexualidade; 2) Eduquemos de tal forma que os nossos adolescentes e jovens na vivência da sexualidade escolham contextos de construção da felicidade. Estes imperativos surgem-nos porque reconhecemos que a sexualidade é motor de liberdade e de felicidade. Pretendemos através da identificação dos mecanismos de pressão que reduzem a liberdade pessoal, identificar trajectos uteis possíveis de se desenvolver, levando os nossos educandos a reflectirem sobre as escolhas possíveis. A liberdade tratada de duas formas: 1) A liberdade ligada à autonomia como a *lei do próprio* relacionada com o que me obriga ao que me vinculo. 2) A liberdade vista no prisma da escolha, liberdade essa que existe para cada escolha mas que se gasta nessa mesma escolha. Estes dois aspectos associam a responsabilidade à liberdade pessoal, funcionando aqui a responsabilidade como fronteira da liberdade pessoal e da liberdade do outro.

- IV. Intimidade – vinculada ao acto sexual. A sexualidade como um lugar de compreensão e vivência da intimidade.
- V. Respeito por si e pelo outro – como norma da convivência a dois. O respeito do outro como ele é, o respeito pelas decisões que toma, pelas escolhas que faz. O respeito por mim pelo que sou e pelo que pretendo ser.
- VI. Fidelidade ao projecto de vida – ligada aos objectivos pessoais e às tarefas a desenvolver para os atingir.

Na reflexão filosófica e ética, a responsabilidade leva-nos à procura do que é verdadeiramente humano, a colocarmos como alicerces da existência humana valores que permitam assegurar essa existência como um percurso de liberdade pessoal. Um quadro de valores que tem no Homem o seu ponto de referência assegura-nos uma responsabilidade moral que transcende a visão redutora do saber científico do momento, das pressões económicas, das questões políticas e ideológicas, ou seja duma visão do Homem tantas vezes sem sentido para si próprio.

No discurso contemporâneo necessitamos de recentrar o problema ético em termos de responsabilidade. A diluição e a fluidez com que a responsabilidade pessoal, dos grupos ou mesmo das sociedades, muitas vezes leva a um desligar da dimensão mais humana, do que fazemos e decidimos sobre nós e sobre os outros. A Humanidade carece de relações humanas.

Esta componente do modelo teórico de educação para a sexualidade inclui muito formalmente a discussão do projecto que tenho ou que pretendo ter e qual o conhecimento que tenho de mim das minhas capacidades, das minhas competências, quais as minhas áreas de interesse e como me vejo no futuro como adulto quer na perspectiva profissional quer nas afectivas.

Percebemos que os níveis de motivação são impulsionadores para o desenvolvimento do trabalho necessário para atingir e realizar projectos que consideremos importantes para nós. A importância dos projectos profissionais, mas sobretudo os afectivos, exigem que nos centremos no desenvolvimento da motivação para os construir e realizar.

Embora desde muito cedo façamos este trabalho com os nossos filhos e educandos no que se refere à construção de um projecto profissional, centrando, na grande maioria das vezes, o processo educativo nesta procura e concretização, cometemos o erro de não o fazermos da mesma forma e com tal consistência em relação ao projecto sentimental ou afectivo. Estas duas componentes da vida deveriam crescer e desenvolver-se em conjunto pois necessitam de ajustes mútuos.

A vocação profissional deve ser trabalhada em simultâneo com a vocação afectiva. Ambas são centrais na construção da Pessoa e na sua realização como ser autónomo, responsável e interveniente na sociedade. Ambas nos marcam como Pessoas, constroem a nossa identidade. Mas é na realização dos projectos afectivos que eu escrevo a minha eternidade terrena. Fico lembrado, reconhecido e presente através do que afectivamente fiz e fui.

Como amei os outros, como os valorizei, como os toquei, como me relacionei com eles. E se for o caso, a minha eternidade fica expressa nos meus filhos, no património genético que lhes doe e no património cultural em que os contextualizei. Fico como se estivesse presente.

Mas fico presente duma forma mais real do que agora. Fica o que fui sem desculpas. Quando falamos dos nossos avós e pessoas que preencheram o nosso quotidiano e que já morreram somos directos e exprimimos a interpretação que temos do que nos fizeram e fomos para eles. Este é o trajecto de qualquer mortal vulgar. Só alguns, e bem poucos, são recordados pelo seu desempenho profissional rico e muitas vezes esses ficam por aí. Um grande número de personalidades com reconhecido valor nem sempre tiveram um desempenho afectivo correspondente ao seu valor profissional. Para alguns foi muito pobre. E na linha do pensamento de Paul Ricour poderíamos dizer que *a sexualidade forma a identidade de cada um, projecta-se na nossa existência e materializa a nossa eternidade*.

Um dos aspectos interessantes da sexualidade é que as escolhas que faço implicam o outro. O outro torna-se presente, faço-o presente, nem que seja duma forma imaginária, mas necessito-o. Este é o desafio da vivência do amor pois *“todos estamos separados uns dos outros e, no fundo, impenetráveis uns aos outros - numa alteridade que não podemos ultrapassar. É o Amor até ao fim que realiza a metábase aparentemente impossível: sair fora das barreiras da individualidade fechada”*.<sup>328</sup>

---

<sup>328</sup> RATZINGER, Joseph. (2011). *Jesus de Nazaré*. Principia Editora, Cascais, pág.54.

Esta necessidade do outro e ao mesmo tempo a reciprocidade que ela exige, transforma a sexualidade num verdadeiro motor relacional. Preciso que o outro me necessite e por isso fico perante ele como que em dívida, por me permitir que me realize com ele. Esta relação transporta a fragilidade do ser.

A fragilidade está presente no encontro, pois requer uma abertura sem capas nem máscaras. Eu apresento-me ao outro como sou, com os aspectos que me conheço com os que penso ter, com os que ele me reconhece e com os que ele pensa que eu tenho, ou que ele pensa que eu sou. Ele faz o mesmo perante mim. Este encontro a dois em que nos expomos é a sede da intimidade.

Tolentino Mendonça de uma forma poética e embalante, escreve: *“é verdade que temos a possibilidade de plasmar singularmente o que recebemos do Outro, mas a nossa interioridade, a nossa própria intimidade, a nossa travessia organiza-se sempre num criativo necessário encontro do eu com o tu”*<sup>329</sup>.

Ficamos participantes e receptores do outro. No acto sexual está expresso este fenómeno relacional numa forma muito concreta. No acto sexual eu entrego ao outro uma intimidade que eu conheço numa forma incompleta e ele fica a conhecer-me melhor que eu me conheço. O mesmo se passa com o outro. Eu fico a conhecer dele aspectos que ele não conhece totalmente e outros que não conhece bem. Eu reconheço-o e identifico-o nesta partilha de intimidade e ele a mim. É entregue a cada um, uma faceta da intimidade do

---

<sup>329</sup> MENDONÇA, José Tolentino (2011). *Pai-Nosso que estais na terra*. 3.ª ed. S.l.: Paulinas Editora, pag.21.

outro que ele não domina. Ora, uma relação com esta intensidade de intimidade é uma relação que se torna vinculativa. Por isso necessita de ser vivida num contexto de partilha total e sob a certeza que somos um do outro numa exclusividade recíproca e comprometida.

Apresenta-se aqui a exigência da fidelidade a esta partilha. A fidelidade a esta relação comprometida. Conto comigo para a realizar na certeza que o outro assim também procede. Quanto mais confiança e certeza tiver do meu comportamento, mais segura estou que o outro o faz também. O ciúme, a dúvida, é em muitos casos a dúvida sobre si mesmo. Eu colocado no contexto do outro não sei se permanecia fiel a este compromisso. E por isso duvido do outro. E quebro a consistência da entrega perturbando a fusão a dois.

Voltemos às escolhas. Quando nas escolhas o outro está presente, a responsabilidade sobre o que se escolhe e as consequências do que se escolhe estão forçosamente associadas. A partilha da intimidade sexual é uma partilha que ultrapassa simplesmente os dois. Ela traz a capacidade da criação da existência de um outro. A possibilidade de se gerar outra vida. Nas palavras de Biscaia<sup>330</sup> “*o encontro de alteridade entre um homem e uma mulher que um dia aceitaram realizar o momento único em que duas pessoas se abrem a um outro diferente*”.

A capacidade de se ser fértil passa a ter, a dois, a possibilidade de ser uma qualidade. Ninguém é fértil sozinho e o ser fértil é uma qualidade a dois. A intervenção tem igual

---

<sup>330</sup> BISCAIA, Jorge (2001). O casal e a fecundidade. In *Novos desafios à bioética*. Coord. Luis Archer, Jorge Biscaia, Michel Renaud. Porto: Porto Editora, pág.61.

peso quer para o homem quer para a mulher. Os dois contribuem com o mesmo número de cromossomas, com equivalente património genético num acto concreto a dois com equivalente intervenção.

A responsabilidade é igual embora a intervenção seja sempre diferente, própria e única. A riqueza da complementaridade tem aqui uma necessidade de presença. Ser pai ou ser mãe tem responsabilidades iguais, mas papéis diferentes. Além do mais, papeis esses insubstituíveis, pois *“a família humana é uma família bifocal: com uma mãe e um pai, necessários à formação diferencial de estilos de relação de objecto. Todavia, enquanto lactente, o pequeno ser está mais ligado à figura materna”*.<sup>331</sup>

Na ausência de um dos dois, o outro terá que reforçar a sua actuação e procurar referências que possam dar contributo nesse papel. Ninguém é pai e mãe. Se o pai não for ou não estiver presente mais tarde o filho irá dizer que teve um pai ausente por mais que a mãe se tenha desdobrado, ou disponibilizado outra figura de referência masculina.

A família apresenta-se como o contexto para a expressão, realização e desenvolvimento do projecto de vida afectivo a dois.

O que se verifica é que, como ser em construção e desenvolvimento, o percurso que se faz vai ser somado ao percurso que outro faça. O outro que será aquele que se escolhe para o encontro, para a partilha e para a construção de um percurso comum de fusão.

---

<sup>331</sup> MATOS, António Coimbra. (2001). Construção da identidade sexual. In *Novos desafios à Bioética*. Coord. Luis Archer, Jorge Biscaia, Michel Renaud. Porto Editora, pág.48.

Nestes percursos de sexualidade sabemos que tudo se soma. Em sexo nada se anula tudo se soma. Os amores que se teve, os beijos que se deu, as experiências que se fizeram. E esta soma tem implicações no presente, no futuro e na forma como se vive esse presente e esse futuro. As decisões e atitudes do momento vão influenciar as escolhas no futuro podendo vir a condicioná-las.

Por isso temos percursos que são penalizantes. Que se comportam como a aquisição de bagagens que vamos ter de transportar durante um longo período e que têm que ser transportadas a dois. Essas bagagens estão, na sua grande maioria, directamente relacionadas com a saúde sexual e mental. Enquadram-se aqui as infecções, doenças de transmissão sexual e as afecções e doenças psicoafectivas.

Apresenta-se aqui a fundamentação para a necessidade de pormos o adolescente perante a reflexão da tomada de decisão por antecipação para que possa perspectivar qual o risco benefício de algumas atitudes e comportamentos com que é confrontado. É uma questão central relacionada com a liberdade que constrói para si. Tal como Gomes-Pedro diz “*cada um joga a sua liberdade perante a consciência do seu destino*”<sup>332</sup>.

Começa-se por se conhecer o que se é, em seguida quem se é e depois, passa-se para o reconhecimento das capacidades que se tem, quer físicas, quer cognitivas, quer afectivas, para se chegar ao sentido que tudo pode ter e da utilidade que se encontra na existência.

---

<sup>332</sup> GOMES-PEDRO, João (1999). *A criança e a nova pediatria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



Estas perguntas impulsionadas no confronto com o outro e mais tarde assentes no encontro com o outro e na relação que se projecta, transformam o homem em ser de projectos e de futuro.

A sexualidade é uma impulsionadora maravilhosa de projectos de vida, da grande discussão dos projectos a dois e de projectos confrontados com o outro. Mas também na procura de um outro que leve a perceber que a vida só tem sentido na realização de projectos que ultrapassem o indivíduo e que são mais quando construídos a dois. Mais ainda, esses projectos são de uma força tal que envolvem todas as dimensões da Pessoa e, por isso, requerem a sua identidade.

A sexualidade vista ou compreendida fora deste contexto é como a massa para um bolo com óptimos ingredientes, mas que não se coloca no forno e, por isso, não irá ser nada de útil a não ser uma pequena amostra do que seria se fosse ao forno, à temperatura e com o tempo que necessita. Assim é a aprendizagem e a vivência da sexualidade quando descontextualizada.

### **Como enquadrar este modelo?**

A construção de um conceito de sexualidade é um ponto central para a compreensão do que é a sexualidade, do peso que tem para cada um, mas também como orientador para a tomada decisões e para aferir comportamentos.

O conceito que consideramos ser o mais abrangente é o que integra todas as dimensões da Pessoa: biológica, psicológica, emocional, afectiva, social e transcendental ou espiritual. A sexualidade apresenta-se como uma dimensão que atravessa a Pessoa em todos os seus patamares, como elemento estruturante da personalidade contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Na compreensão de si e na construção da sua identidade pessoal e social o indivíduo percebe que a sexualidade é fundamentalmente relacional e por isso ética. Tudo que decide, vive e escolhe nasce duma decisão pessoal em que o outro está sempre presente ou seja nasce dum acto humano inserido num contexto bio-psíquico, afectivo e social e intimamente ligado com a construção do seu projecto. O conceito de sexualidade como dimensão da Pessoa, explicita-nos a visão do ser humano como uma unidade de relações e interrelações.

A sexualidade é vista ao longo de todo o ciclo de vida, com etapas e metas específicas em cada fase, objectivos e competências próprias para cada etapa. A vida é vivida por etapas nas quais nos vamos estruturando, atingindo objectivos a que nos propomos e desenvolvendo tarefas próprias, fazendo escolhas conforme o percurso que se pretende ou que se vai descobrindo que se pretende. Sendo assim, é-se levado a perceber qual a altura de fazer escolhas e passar para etapas diferentes.

Porém, este conceito transporta a necessidade dos adolescentes e dos jovens ao longo do seu percurso integrarem um quadro de valores relacionado com a vivência da sexualidade. Ou seja, será necessário que ao construírem o conceito de sexualidade formem um quadro de valores próprio.

Em simultâneo esta construção exige um conhecimento de si e uma compreensão do que sinto e como o sinto, para que possa ter espaço e liberdade interior. O que estamos a dizer é que a construção do conceito de sexualidade implica o reconhecimento das emoções, a sua compreensão e a sua gestão.

A melhor estratégia para a sua operacionalização é ancorar este modelo em três grandes áreas: a biológica, a psico-afectiva e a do sentido de construção de projecto de vida.

Estas três áreas vão-se integrando numa forma contínua, como se a seguinte surgisse para dar reforço à anterior, levando à sua compreensão e aprofundamento. Este movimento contínuo é complementado com um percurso em espiral, em que todos os conhecimentos, informações, reflexões e análises vão sendo feitos a partir de três pilares (biológico, psico-afectivo e de construção de projecto de vida) com conteúdos cada vez mais aprofundados e justificados. Estes três pilares estão presentes ao longo de todo o trajecto escolar e projectam-se ao longo de todo o ciclo de vida.

Nenhuma destas áreas se deve desenvolver independentemente pois o que se pretende é a compreensão da unicidade da pessoa humana, composta por várias componentes mas nunca destacáveis. Se assim não for, poderemos chegar a conclusões sobre a pessoa humana que não lhe são próprias nem a explicam. Poderemos estar a falar de outra coisa.

O conceito de sexualidade é assim construído numa forma integradora e integrante. Integradora porque leva à compreensão que esta é uma dimensão da Pessoa, que a atravessa em todas as áreas, em todos os seus patamares (das suas necessidades mais básicas e fisiológicas às mais diferenciadas, como a transcendente, a de auto-realização e auto-actualização) que a constrói, marcando tempos e impulsionando-a para os outros e para a vida. Integrante porque está na base de decisões sobre projectos de vida, sobre o sentido que possam ter, sobre a validade das escolhas, sobre a reflexão dos seus percursos. Como integradora e integrante fica como que não reconhecida quando vivida, trabalhada ou apresentada em áreas pessoais estanques, ou seja descontextualizada da Pessoa e dos outros, da sociedade e do cosmos.

Por conseguinte, este modelo assenta num conceito de sexualidade que a situa em todas as suas dimensões (biológica, psicológica, afectiva, social, ética, espiritual), contextualizada na Pessoa, nos seus percursos, levando à construção e realização de um projecto de vida afectivo que se torna central como que introduzido no núcleo identificador de si.

### **Referenciais do Modelo DIP 3<sup>333</sup>**

Para implementação deste modelo salientamos 6 pontos:

1. conceito de sexualidade em todas as suas dimensões;
2. compreensão das várias etapas ao longo da vida;
3. enfoque na identificação e gestão das emoções;
4. compreensão dos sentimentos;

---

<sup>333</sup> A partir de agora passaremos a referir-mo-nos ao Modelo de Desenvolvimento Integral da Pessoa em três dimensões (a componente biológica, a psicoafectiva e a de projecto de vida) com a sigla **DIP3**.

5. integração dos valores;
6. sexualidade contextualizada na construção de um projecto de vida.

Adoptamos 3 pilares que são estruturantes deste modelo e que nos permitem a sua operacionalização. São eles:

- componente biológica;
- componente psico-afectiva;
- componente de construção do projecto de vida.



#### 4. DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

A educação para a sexualidade<sup>334</sup> é um tema que se impôs nos meios educativos, familiares, escolares, nomeadamente pelas leituras que pais, educadores e profissionais da área da saúde têm feito a partir do comportamento, ou do suposto comportamento dos jovens<sup>335</sup>.

Tem sido tema de estudo e de investigação por parte de várias entidades, tais como: universidades<sup>336</sup>, fundações<sup>337</sup>, associações<sup>338</sup>, organizações governamentais<sup>339</sup> e não-governamentais<sup>340</sup> e indústrias farmacêuticas<sup>341</sup>. Mas, o facto é que muitas das análises feitas sobre os problemas da sociedade e das mudanças que se tem verificado apontam para a necessidade da educação para a sexualidade desde idades muito precoces.

---

<sup>334</sup> O termo “educação para a sexualidade” é por nós utilizado quando nos referimos a uma educação que engloba as várias vertentes da sexualidade e que pretende ser construtora de percursos de desenvolvimento da Pessoa. Quando nos referimos aos modelos médico-preventivos ou higienistas com preocupações de fornecer informações sobre os aspectos mais biológicos utilizamos a expressão “educação sexual” que é referida vulgarmente pelos professores, pais e alunos e que vem referida na lei.

<sup>335</sup> Os meios de comunicação frequentemente divulgam estudos sobre comportamentos dos adolescentes e jovens relacionados com a sexualidade que são verdadeiros alertas para pais e educadores. Os indicadores usados são as taxas de gravidez na adolescência, prevalências de iniciação de actividade sexual, taxas de incidência de ITS e de VIH/SIDA. Todas estas informações são utilizadas para demonstrar a necessidade de se falar sobre sexualidade.

<sup>336</sup> Em Portugal temos a Universidade do Aveiro, Centro de Investigação SexLab; a Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia; a Faculdade de Motricidade Humana/UTL, Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT-LA/UNL; Health Behaviour in School-aged Children/Organização Mundial de Saúde *Aventura Social em Portugal e o Projecto Europeu Kidscreen* KIDSCREEN©/CE.

<sup>337</sup> World Population Foundation (WPF); Fundação para a Ciência e a Tecnologia/MCES

<sup>338</sup> Associação Portuguesa para o Planeamento da Família, APF; Associação Família e Sociedade.

<sup>339</sup> Organização Mundial da Saúde OMS- Preventing early pregnancy and poor reproductive outcomes among adolescents in developing countries: what the evidence says

Health Behaviour in School-aged Children/Organização Mundial de Saúde *Aventura Social em Portugal*, no âmbito do *Projecto Europeu Kidscreen*.

HBSC- HBSC Network publishes: Health-Related Quality of Life in Portuguese Children and Adolescents Coordenação Nacional para a Infecção VIH/SIDA

<sup>340</sup> UNESCO - An evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education, 2009

UNESCO Sector Educacional Divisão de Coordenação das Prioridades da ONU em Educação

Secção VIH e SIDA. Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde, Junho 2010.

<sup>341</sup> Bayer Schering Pharma AG; Pfizer, Inc.

Conhecemos mais e melhor os comportamentos e os conhecimentos dos adolescentes, jovens e adultos sobre sexualidade, mas ainda estamos longe de percebermos qual o tipo de intervenção educativa que possa trazer mais benefícios na formação dos nossos adolescentes e jovens. Na verdade, das várias intervenções que se têm feito, os resultados positivos não são ainda visíveis<sup>342</sup>. Por isso continua em aberto a necessidade de se estudar e procurar perceber como intervir em educação para a sexualidade em meio escolar.

Por outro lado, a integração desta temática, com carácter de obrigatoriedade, nos projectos de escola e nos programas educativos de cada turma, veio criar as condições para a sua implementação. Assim sendo, os professores passam a ser os actores fundamentais desta intervenção. Contudo sabemos que se obtêm resultados mais positivos em educação quando estão em íntima sintonia com os pais<sup>343,344,345,346,347</sup>.

Todavia, como temos vindo a expor, a sexualidade engloba várias dimensões as quais se relacionam entre si. Esta compreensão nem sempre é perspectivada pelos nossos adolescentes e jovens que acabam muitas vezes por não as integrar fazendo opções que os expõem a comportamentos de risco, quer para doenças, quer para gravidezes indesejadas,

---

<sup>342</sup> Os indicadores de prevalência de iniciação sexual, taxas de gravidez adolescência, incidência de ITS, percentagens de associação de comportamentos de consumos de substâncias e iniciação sexual mantem-se com valores superiores aos desejados.

<sup>343</sup> CARVALHO, Eva Parashqevi Ndrio (2010). *Educação para a Sexualidade no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ISCTE-IUL (Dissertação de mestrado).

<sup>344</sup> CARIDADE, Maria do Céu Mateus. (2008). *O Papel da Escola e da Educação em Ciências na Educação Sexual dos Adolescentes: Concepções de Professores de Ciências da Natureza/ Naturais e de Encarregados de Educação da Escola EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.

<sup>345</sup> COSTA, Alda Janete Lourdes Lopes. (2006). *A educação sexual numa perspectiva de Educação para a saúde: Um estudo exploratório na escola secundária pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de mestrado).

<sup>346</sup> VILAÇA, M.T.M. (2006). *Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento).

<sup>347</sup> FARIA, Humberto Andrade; CARVALHO, Graça Simões (2004). Escolas promotoras de saúde: factores críticos para o sucesso da parceria escola-centro de saúde. *Revista Portuguesa De Saúde Pública* 22(2):79-90.



com todas as consequências a nível pessoal, familiar, escolar e social, como o demonstram as estatísticas mais recentes<sup>348</sup>.

A construção de conceitos e a estruturação de comportamentos vão-se relacionar directamente com a compreensão feita pela criança, adolescente e jovem do que é a vivência da sexualidade. Por outro lado, também está ligada ao percurso e à vivência que os seus educadores fazem desta dimensão da Pessoa e ao conceito de sexualidade que percebem, assim como ao contexto em que se desenvolvem.

O actual quadro educativo conta com a Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto de 2009 que veio regulamentar a educação sexual nas escolas, mas para que a sua implementação se faça com sucesso, pressupõe-se da parte dos professores conhecimento, aceitação e competência para o fazer. Os professores como actores neste processo necessitam de reflectir e repensar os seus objectivos educacionais, a sua hierarquia de valores, os consensos que consideram necessários e as estratégias a utilizar.

Desde 2004 que temos mantido contacto com os professores através de cursos de formação contínua<sup>349</sup> e através da discussão pública dos projectos de lei que deram origem à actual lei sobre educação sexual em meio escolar. Nomeadamente, no debate efectuado na

---

<sup>348</sup> Estatísticas das DTS e do Censimento e das consultas de adolescentes dos Centros de Saúde

<sup>349</sup> A autora é formadora acreditada pelo Conselho Científico de Formação Contínua - CCFC de Braga na área da educação para a saúde, toxicod dependência (C21), sexualidade (D11) e orientação vocacional (B10). Tem cursos acreditados por este centro e colabora noutros cursos e seminários de formação de professores. Certificado Acreditação Profissional (CAP) nº CCPFC/RFO-16646/03.

Assembleia da República com as entidades representativas dos professores e pais<sup>350</sup>, no qual foi por nós percebida a controvérsia provocada por esta lei.

A nossa preocupação central é a de contribuir para a construção de programas de educação para a sexualidade que tenham utilidade na construção da Pessoa, levando-a a uma reflexão ética sobre si e sobre o sentido da sexualidade no seu projecto de vida.

---

<sup>350</sup> Debate na assembleia da República do projecto de lei do qual a autora foi representante dos professores pelo Centro de Formação Contínua da Casa do Professor, Braga.  
<http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=34295> /Comentário da Casa Professor Braga. Último acesso em 10 de Junho de 2013.

#### **4.1 FINALIDADE E OBJECTIVOS**

O presente estudo pretende através do Modelo DIP3 (Desenvolvimento Integral da Pessoa em 3 dimensões: biológica, psicológica e de projecto de vida) ser um contributo para a resposta às preocupações e problemas existentes na nossa sociedade no que se refere à educação para a sexualidade. Insere-se na preocupação numa abordagem feita em educação para a sexualidade que leve à contextualização da sexualidade na construção de projectos de vida, perspectivando ganhos na saúde e na qualidade de vida da sociedade.

##### Objectivo geral

- Compreender se o Modelo DIP3, no contexto das escolas públicas, se apresenta como um referencial para a educação para a sexualidade pelos seus actores, respondendo às necessidades existentes e contribuindo para construção de um conceito de sexualidade que leve a uma reflexão ética abrangente por parte dos professores e por parte dos alunos.

##### Objectivos Específicos:

1. Conhecer a opinião dos professores relativamente à educação sexual em contexto escolar.
2. Analisar com os professores o modelo DIP3 como possível referencial teórico para a construção de programas de educação sexual em contexto escolar.
3. Construir, através de um processo participado pelos actores do contexto escolar (professores, alunos, pais), um programa de educação para a sexualidade fundamentado no modelo DIP3.

4. Analisar a opinião dos professores relativamente à pertinência e adequação dos programas implementados na construção de um conceito de sexualidade multidimensional, levando-a a uma reflexão ética sobre si e sobre o sentido da sexualidade no seu projecto de vida.

## 4.2 PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

Neste contexto formulámos as seguintes perguntas de partida:

- ❖ Qual a opinião dos professores sobre educação sexual nas escolas?
- ❖ Que conteúdos e estratégias são referidos pelos professores como úteis na sua implementação da educação sexual nas escolas?
- ❖ Será que o Modelo DIP3, na opinião dos professores, é um referencial para a elaboração de programas de educação para a sexualidade nas escolas, constituindo um contributo para a reflexão ética da sexualidade?
- ❖ Que mudanças são identificadas pelos professores, após a implementação do programa, relativamente a conteúdos e estratégias a valorizar e o papel dos professores no processo?
- ❖ Que vantagens identificam, após a implementação do programa, para si próprios e para os alunos?
- ❖ Será que um programa de educação para a sexualidade que contextualiza a sexualidade na construção do projecto de vida é critério para tomada de decisões mais assertivas por parte dos adolescentes e jovens?
- ❖ Será que um programa de educação para a sexualidade que valorize ao mesmo nível todas as componentes da Pessoa Humana leva à (re)construção dum conceito de sexualidade em todas as dimensões por parte dos alunos e por parte dos professores?



### 4.3 METODOLOGIA

O trabalho que desenvolvemos é do tipo investigação-acção, composto por 3 etapas diferentes que se interrelacionam.

Todo o processo é desenvolvido ao longo do tempo, como que em espiral e não de forma linear, é um percurso que avança e se constrói a partir da reflexão dos momentos passados e da sua mudança para patamares superiores.

Ao longo do percurso da humanidade foi uma constante do homem a procura do conhecimento e de respostas para questões que fazia sobre si e sobre o mundo que o envolvia.

A diversidade das questões colocadas e a exigência de que as respostas encontradas fossem capazes de ser verificadas e reproduzidas, impulsionou o aprofundamento da investigação e a procura de metodologias que respondessem às necessidades sentidas.

Azevedo<sup>351</sup> diz-nos que *“lançarmo-nos à aventura de conhecermos por processos científicos determinado problema, eleito para nosso objecto de investigação, significa que aceitamos entrar num processo de desafio às nossas capacidades e limites no foro da criatividade, da propensão do tipo de inteligência, da persistência e da honestidade intelectual”*.

---

<sup>351</sup> AZEVEDO, Carlos Moreira; AZEVEDO, Ana Gonçalves. (2008). *Metodologia Científica: contributos práticos para elaboração de trabalhos académicos*. Edição Universidade Católica Editora, Unipessoal, Lda. 9ªed., pag 19.

A preocupação inicial do investigador é encontrar o método que melhor se ajuste ao que pretende estudar. A investigação em ciências sociais tem acompanhado esta procura apresentando-se ultimamente como uma das áreas com mais impacto na investigação sobre os problemas e fenómenos que emergem dos contextos sociais<sup>352,353</sup>. Desta forma a escolha do tipo de investigação a desenvolver depende directamente do que se pretende conhecer, ou seja, qual é o objecto de investigação.

Mais especificamente, quando *investigamos* em educação são as metodologias qualitativas que mais se adaptam ao objecto de estudo, pois estamos perante múltiplos fenómenos que se desenvolvem e se expressam em contextos multifacetados. O sermos observadores livres dos fenómenos permite-nos níveis de reflexão e de interpretação mais abrangentes<sup>354,355</sup>.

As metodologias qualitativas surgem como as mais ajustadas aos estudos feitos na área da educação quer os que visam as escolas, os professores, os alunos, quer os que visam os currículos, as estruturas, a gestão e as políticas educacionais<sup>356,357</sup>. Isto não só porque levam o investigador a identificar problemas e fenómenos, como lhe dão a possibilidade de os perceber em contexto e de, em simultâneo, ir intervindo e modificando o contexto e a forma como se trabalha.

---

<sup>352</sup> BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

<sup>353</sup> DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

<sup>354</sup> COHEN, Louis; MANION, Lawrence (1992). *Research methods in education*. 3rd ed. Londres: Routledge, Chapman and Hall.

<sup>355</sup> BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

<sup>356</sup> Ibidem

<sup>357</sup> Ibidem



Por outro lado nas metodologias qualitativas não é preocupação o tamanho da amostra e a sua representatividade, mas sim o número de experiências identificadas pois estas são sempre fruto da actuação, da análise e da reflexão dos intervenientes<sup>358</sup>. Não se fazem generalizações, o que se faz é olhar para o fenómeno de fora e de dentro, com distanciamento e com envolvimento, sentindo-o como nosso e sentindo-o como de outro. É substancialmente diferente o conhecimento que se pode retirar. Sempre que em educação se trabalhou problemas e necessidades vistas duma só perspectiva ou sobrevalorizando uma só perspectiva correu-se o risco das conclusões levarem a soluções pouco úteis e rapidamente ultrapassadas.

No campo das metodologias qualitativas, a investigação acção tem vindo a impor-se<sup>359</sup>, pois permite fazer um percurso em que ao mesmo tempo que se reflecte nos dados recolhidos, faz-se uma análise e, em seguida são construídos em resultados. A partir de cada um destes resultados intervém-se e modifica-se o percurso e, volta-se a recolher dados, a interpretá-los e novamente a construir resultados e a intervir. Assim se mudam as práticas em educação. As mudanças que se verificam são produzidas pelos próprios investigadores e participantes que se envolvem como actores e como espectadores, simultaneamente.

---

<sup>358</sup> BARDIN, Laurence. (2008) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

<sup>359</sup> COHEN, Louis; MANION, Lawrence (1992). *Research methods in education*. 3rd ed. Londres: Routledge, Chapman and Hall.

Halsey citado por Cohen<sup>360</sup> diz que “*a investigação acção é uma intervenção em pequena escala do funcionamento do mundo real e a análise dos efeitos dessa intervenção*”<sup>361</sup>. E mais adiante refere que a investigação acção é *situacional* (faz o diagnóstico do problema num contexto específico com a finalidade de lhe dar solução) é *colaborativa* (o grupo de investigadores e os participantes trabalham juntos no projecto) é *participativa* (o grupo de participantes são parte directa e indirecta da implementação da investigação) é *auto-avaliativa* (as modificações são continuamente avaliadas durante o seu desenvolvimento).

Como atrás já referimos o presente trabalho é do tipo investigação-acção, composto por 3 etapas: a **primeira etapa** é diagnóstica; a **segunda etapa** é de intervenção, em que o investigador se envolve no terreno como mais um interveniente no processo, na qual através de uma formação sobre o modelo teórico se estrutura e implementa um programa de educação para a sexualidade que é desenvolvido e avaliado em simultâneo; e por último a **terceira etapa** na qual se procede à avaliação de todo o processo através duma reflexão com os intervenientes, professores, pais e toda a comunidade educativa em momentos distintos e em conjunto.

---

<sup>360</sup> COHEN, Louis; MANION, Lawrence (1992). *Research methods in education*. 3rd ed. Londres: Routledge, Chapman and Hall.

<sup>361</sup> Tradução da responsabilidade do autor. Citação original: “*action research is a small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention*”. Cohen, Louis; Manion, Lawrence. *Research methods in education*. Third Edition., Routledge, Chapman and Hall INC., 1992. pág. 217.

A escolha por uma investigação-acção no estudo que pretendemos desenvolver está directamente relacionado com o fenómeno que pretendemos estudar - a educação para a sexualidade em meio escolar, ou seja estudar “*no próprio habitat do fenómeno*”<sup>362</sup>.

É na escola, com os professores, com os alunos e com os pais/encarregados de educação que se implementam e avaliam programas de educação para a sexualidade e se podem avaliar os efeitos produzidos por eles em toda a comunidade. São estes actores que nos podem e que devem dizer o que pensam, o que escolhem, o que lhes faz sentido. Outra razão que nos levou à escolha desta metodologia é o facto de pretendermos intervir nas práticas em educação para a sexualidade.

A investigação-acção aplicada à educação faz todo o sentido nos estudos desenvolvidos nas escolas em que se pretende que os professores, a sua totalidade ou parte, façam uma reflexão sobre as suas práticas, identifiquem problemas, necessidades, encontrem soluções e consensos e apliquem e avaliem o que decidiram e planearam. Este tipo de percurso leva a mudanças nas práticas educativas.

Esteves<sup>363</sup> diz-nos que “*a investigação acção organiza-se em função de 3 objectivos; os de investigação (produção de conhecimento sobre a realidade); os de inovação (introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas); e os de formação de competências (desenvolvimento de um processo de aprendizagem social envolvendo todos os participantes). Estes 3 objectivos são*

---

<sup>362</sup> BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

<sup>363</sup> ESTEVES, António Joaquim (2001). A investigação acção. In *Metodologia das ciências sociais*. Orgs Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto. 11ªed. Porto: Edições Afrontamento.

*perseguidos simultaneamente no arco do tempo em que se desenvolve o processo e evocam, por outro lado, a necessidade de accionar metodologias específicas a cada um deles.*”<sup>364</sup>

A investigação-acção utiliza ainda uma variedade de fontes de dados e de instrumentos de recolha para se compreender um fenómeno, mas também o efeito da nossa intervenção sobre ele. Cruzamos diferentes dados de diferentes fontes com aspectos observados, notas recolhidas de informações dispersas. O uso de múltiplos instrumentos e fontes é uma característica potencializadora duma compreensão mais real e abrangente do problema em estudo e da intervenção desenvolvida<sup>365</sup>.

Em toda a investigação, mas em investigação-acção duma forma mais séria, exige-se ao investigador que seja rigoroso na forma como expõe os dados que recolhe, colocando-os exactamente como os colheu, mas não invalida que faça sobre eles a sua análise e interpretação. Pelo contrário é aí que reside o espaço do investigador. Do investigador espera-se uma postura não crítica em relação ao que colhe e vive mas uma atitude verdadeiramente crítica em relação ao que interpreta e decide<sup>366</sup>. Sabemos que nesta metodologia dificilmente a mesma investigação feita por investigadores diferentes irá dar os mesmos resultados, mas o que é importante é que os resultados não se venham a contradizer.

---

<sup>364</sup> ESTEVES, António Joaquim (2001). A investigação acção. In *Metodologia das ciências sociais*. Orgs Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto. 11ªed. Porto: Edições Afrontamento, pág.271.

<sup>365</sup> Ibidem.

<sup>366</sup> CAETANO, Ana Paula (2004). A mudança dos professores pela investigação acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17,1: 97-118.

Bogdan afirma que “na investigação-acção os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações. O objectivo é o de promover mudança social que seja consistente com as suas crenças”<sup>367</sup>.

## **ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO**

A investigação levada a cabo divide-se genericamente em 3 etapas:

### **ETAPA 1**

- **Fase Preliminar:**

- Elaboração de um projecto de formação sobre educação para a sexualidade baseado no modelo DIP3 destinado a professores do ensino básico e secundário.
- Contacto com as escolas e apresentação do projecto.
- Aceitação das escolas para participarem no projecto.
- Organização por escola de grupos de 20 a 25 professores que aderiram ao projecto.

- **Estudo A**

- Levantamento das necessidades e problemas identificados e opiniões dos professores do Ensino Básico e Secundário, no contexto de programas de educação sexual. Esta colheita de dados foi feita através do preenchimento de um questionário individual com perguntas abertas e fechadas.

---

<sup>367</sup> BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora, pág..266.

- Através de *focus groups* procedeu-se à discussão por grupos de professores e com a participação da direcção da escola sobre a identificação das necessidades e problemas relacionados com a implementação de programas de educação sexual, de forma a encontrar consensos que servissem de plataforma para a elaboração de projectos de educação para a sexualidade nas escolas.
- Análise dos resultados obtidos através duma estatística descritiva e da análise de conteúdo segundo Bardin.
- Planeamento da acção a desenvolver com os professores: estruturação da formação para professores sobre o modelo teórico proposto e posterior acreditação pelo Conselho Científico de Formação Contínua - CCFC de Braga.

## **ETAPA 2**

### **• Estudo B**

- Organização dos grupos de professores por escola. Formaram-se entre 2 a 4 grupos por escola, dependendo do número de professores e dos ciclos que leccionavam.
- Selecção das turmas pertencentes aos professores a integrar no projecto.
- Formação para professores em modalidade de oficinas organizadas em 4 módulos. Os quatro módulos foram divididos por trimestres: módulo I e II no primeiro trimestre; módulo III no segundo trimestre e módulo IV no terceiro trimestre. Os módulos têm como estrutura 2 sessões de formação com trabalho desenvolvido em conjunto com os professores e a

investigadora/formadora para planificação e escolha das estratégias a utilizar nas sessões desenvolvidas pelos professores junto dos seus alunos.

- Avaliação intercalar da formação no final de cada módulo de formação sobre a forma como decorreram as sessões de formação e as sessões dos professores com os seus alunos. Reflexão sobre o desenvolvimento com os alunos em sala de aula do planeado em conjunto na formação. Antes de iniciar o módulo seguinte é feita uma avaliação de cada módulo com os professores.
- Antes do início do último módulo de formação, realizou-se uma reflexão sobre o processo de implementação do programa de educação para a sexualidade através da realização de *focus groups*.

### **ETAPA 3**

- Avaliação final com os professores de todo o processo de formação e implementação do programa.
- Apresentação dos resultados à comunidade escolar: professores, pais e restante comunidade.
- Análise dos trabalhos entregues pelos professores.
- Reestruturação do programa de acordo com a avaliação feita pelos professores.
- Elaboração por escola do programa de educação para a sexualidade a implementar nos anos seguintes.
- Apresentação aos professores do programa final de cada escola.

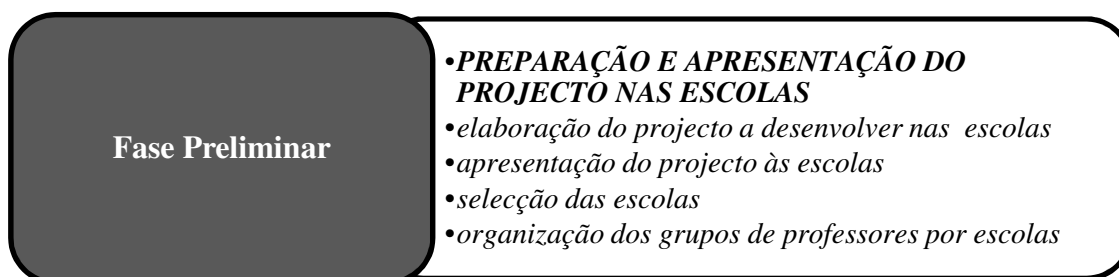
As 3 etapas tiveram uma evolução cronológica dando seguimento umas às outras, interrelacionando-se. Cada etapa necessitou da avaliação da etapa anterior para se poder evoluir para a seguinte. Apresentamos a seguir as várias etapas com os estudos que as compõem, os vários momentos do trabalho desenvolvido e os resultados encontrados. Neste percurso, investigador e professores trabalharam em conjunto, reflectindo, construindo e implementando o programado, comprometendo-se até chegarem a um produto final em cada grupo formado e em cada escola interveniente.



## 4.4 ETAPA 1

A ETAPA 1 é constituída por dois estudos – a FASE PRELIMINAR em que se pretendia fazer a preparação e apresentação do projecto nas escolas<sup>368</sup> e após aceitação destas irá proceder-se à organização e formação dos grupos de professores; e o ESTUDO A – em que se pretendia identificar a opinião dos professores sobre a lei da educação sexual a aplicar nesse ano lectivo, quais os problemas que os professores identificavam, quais as necessidades que apresentavam perante a sua implementação e quais os conteúdos e estratégias que consideravam pertinentes. Perante os resultados estruturámos uma formação para professores e procedemos à sua acreditação.

### 4.4.1 Fase Preliminar



Seleccionaram-se as escolas pertencentes às cidades de Braga, Porto, Coimbra e Lisboa, por serem as cidades que têm maior número de estudantes do Ensino Básico e Secundário, e, por conseguinte, onde se encontra o maior número de professores, mas também porque estes professores desempenham um papel de referência para as outras escolas do país,

---

<sup>368</sup> ANEXO 1 - PROJECTO APRESENTADO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

como orientadores de estágio, como elementos pertencentes a órgãos de direcção, como formadores.

Através de contactos informais com as direcções das escolas públicas, obtivemos a adesão de 5 escolas sendo 3 escolas agrupamento e 2 escolas não agrupadas<sup>369</sup>, pertencentes a Braga, Porto e Lisboa. As escolas de Coimbra contactadas não aderiram ao projecto. No Quadro 1 apresentamos as escolas que integraram o projecto.

**Quadro 1 - Escolas que integraram o projecto**

<b>Localidade</b>	<b>Escola</b>
Porto	1 Escola agrupamento com 1.º, 2.º, 3.ºCEB 1 Escola 3.ºCEB e Secundário
Braga	1 Escola agrupamento com 2.º, 3.ºCEB e Secundário 1 Escola de 2.º e 3.ºCEB
Lisboa	1 Escola agrupamento com 1.º, 2.º, 3.ºCEB

Os professores envolvidos no projecto pertenciam, como já foi referido, às escolas públicas que aderiram ao estudo e através destes de uma forma indirecta, os alunos e os respectivos pais/encarregados de educação das turmas em que estes professores eram directores.

### Procedimentos éticos

Do trabalho que nos propusemos desenvolver emergem várias preocupações éticas: uma preocupação foi a de garantir que em todo o processo, desde a concepção, intervenção, relatório e divulgação, não existissem referências que identificassem as escolas e os

---

<sup>369</sup> A organização em agrupamento de escolas corresponde a uma unidade organizacional com um projecto pedagógico comum, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar, um ou mais níveis e ciclos de ensino incluindo o básico e Secundário. O facto de estar referido a distinção entre escola agrupada e não agrupada prende-se com o número de alunos e com os diferentes ciclos que lhe correspondem. As escolas agrupadas incluem várias escolas com todos os ciclos de ensino básico e secundário sob a mesma direcção tendo um projecto pedagógico comum.

professores participantes, respectivos alunos e encarregados de educação<sup>370</sup>. Os estudos que têm associados dados sensíveis não deverão ter *cara* para que a confidencialidade e o anonimato sejam preservados. Ao referirmo-nos à *cara* estamos a reportar-nos ao nome da escola e o ano de escolaridade a que os resultados estão associados.

Ao Conselho Directivo de cada escola foi proposta uma declaração de consentimento, autorizando a participação no estudo, desenvolvimento do projecto e divulgação dos dados recolhidos. Aos professores foi disponibilizada uma declaração de consentimento informado, para participação na investigação e para a utilização e divulgação dos dados recolhidos. Os professores elaboraram uma declaração para os pais, dando conhecimento do programa que iam implementar na turma durante esse ano lectivo.

A aprovação do projecto de educação para a sexualidade nas escolas seguiu os procedimentos de aprovação expressos na Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto, artigo 6.º<sup>371</sup> e na respectiva Portaria n.º196-A/2010 de 9 de Abril de 2010. Artigo 4.º<sup>372</sup>.

---

<sup>370</sup> Procedimentos segundo a lei de 67/98 de 26 de Outubro e as Recomendações da Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPd).

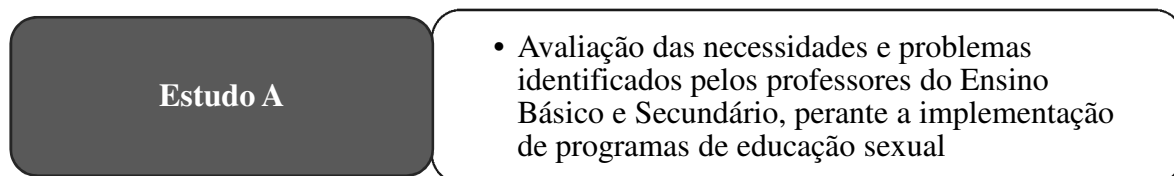
<sup>371</sup> *Diário da República*, 1.ª série — N.º 151 — 6 de Agosto de 2009 - Artigo 6.º - **Projecto educativo de escola** - A educação sexual é objecto de inclusão obrigatória nos projectos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, nos moldes definidos pelo respectivo conselho geral, ouvidas as associações de estudantes, as associações de pais e os professores.

<sup>372</sup> *Diário da República*, 1.ª série — N.º 69 — 9 de Abril de 2010 - Artigo 4.º - **Elaboração do projecto educativo da escola** - 1 — Os termos em que se concretiza a inclusão da educação sexual nos projectos educativos dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas são definidos pelo respectivo conselho pedagógico e dependem de parecer do conselho geral, no qual têm assento os professores da escola, representantes dos pais e, nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas onde seja leccionado o ensino secundário, representantes dos estudantes. 2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, o conselho pedagógico deve assegurar que os pais e encarregados de educação sejam ouvidos em todas as fases de organização da educação sexual no respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.



#### 4.4.2 Estudo A

O Estudo A foi desenvolvido no seguimento da contratualização efectuada entre os professores e a investigadora.



Este estudo pretendia identificar as necessidades e problemas existentes nas escolas perante a obrigatoriedade da implementação de projectos de educação sexual preconizada pelo Decreto de Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto sobre a educação sexual.

##### 4.4.2.1 Objectivos

Os objectivos definidos para o ESTUDO A são:

- caracterizar o perfil sociodemográfico e profissional dos professores envolvidos;
- conhecer a percepção dos professores sobre a necessidade da educação para a sexualidade nas escolas;
- recolher a opinião dos professores sobre conteúdos e estratégias a implementar visando o desenvolvimento de um projecto de educação para a sexualidade nas escolas;
- analisar a opinião dos professores acerca da Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto;

- possibilitar aos professores a discussão e reflexão em conjunto sobre os projectos e os programas de educação para a sexualidade;
- identificar as necessidades e as dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Básico e Secundário, na implementação de projectos de educação para a sexualidade nas escolas, perante a obrigatoriedade colocada pela lei n.º60/2009 de 6 de Agosto de 2009;
- proporcionar a formulação de consensos que sejam a base para a estruturação de programas de educação para a sexualidade nas escolas.

### Métodos e Participantes

A direcção de cada escola juntamente com a professora coordenadora da educação sexual propôs a todos os professores indicados pela lei a intervir na educação sexual, a fim de participarem numa sessão informativa sobre um projecto de educação sexual que se pretendia desenvolver na escola. A sessão foi considerada sessão de formação pertencente ao plano de formação contínua da escola.

Inscreveram-se 183 professores que leccionavam o 1.º, 2.º e 3.º CEB (Ciclo de Ensino Básico) e Secundário das referidas escolas de Braga, Porto e Lisboa. Todos estavam indicados para intervir nas aulas de educação sexual no ano lectivo de 2009/2010. Em 3 escolas (uma do Porto, uma de Braga e uma de Lisboa) os professores que tinham cargos de direcção também foram incluídos nesta sessão informativa.

No primeiro encontro o investigador apresentou aos professores a intervenção que se propunha desenvolver na escola e qual o seu percurso ao longo do ano. Expôs o tipo de formação dirigida aos professores, os objectivos pretendidos, as condições de avaliação e o trabalho previsto para cada professor, juntamente com as condições de horário, as regras de funcionamento e os créditos atribuídos à formação. Após esta primeira abordagem, foi dado espaço para reflectirem sobre o seu interesse em integrar a formação. Esta formação constituiu-se como o primeiro passo para o envolvimento dos professores na investigação já que lhes foi dada a possibilidade da não participação no estudo, sem invalidar a sua presença na formação.

Em seguida aos professores interessados, em número de 154, foram apresentados os procedimentos de confidencialidade e o documento do consentimento informado para assinarem.

Foi distribuído um código a cada professor e foi sugerido que o registasse para posteriormente o associar a todos os trabalhos a entregar, seus ou dos seus alunos. O código original ficou em envelope fechado como segurança no caso de perderem ou de se esquecerem. Os professores foram informados que as escolas estavam codificadas e que não havia possibilidade de serem identificadas.

Em seguida propusemos o preenchimento de um questionário para que os professores pudessem duma forma privada e anónima reflectir e formular ideias e opiniões sobre algumas questões que iriam ser levantadas posteriormente em discussão de grupo. Após

terem preenchido, foi-lhes proposto a participação num grupo de discussão (*focus groups*) sobre o tema da educação para a sexualidade nas escolas.

### Questionário

O questionário utilizado estava dividido em três partes<sup>373</sup>:

- A primeira parte é constituída por questões **sociodemográficas** (sexo, idade, estado civil, número de elementos do agregado, número de filhos), **estatuto profissional** (grupo que lecciona, anos de serviço, escola onde está colocado, tipo de vínculo profissional) e **experiência e formação** na área da sexualidade.
- A segunda parte incide sobre questões para avaliação das áreas de tensão e conforto<sup>374</sup> e estão relacionadas com temas mais frequentemente introduzidos nos programas de educação sexual. As perguntas foram retiradas do questionário pertencente a um estudo anteriormente realizado por outros autores<sup>375</sup>.
- A terceira parte é formada por 4 perguntas abertas sobre a opinião sobre a educação sexual nas escolas, sobre a lei, sobre os conteúdos a introduzir, qual o conceito de sexualidade percebido pelos professores e a razão de frequentar a formação prevista.

### Focus groups

Com o objectivo de identificar necessidades e dificuldades sentidas pelos professores na implementação de projectos de educação para a sexualidade nas escolas e simultaneamente

---

<sup>373</sup> O questionário encontra-se em ANEXO 3.

<sup>374</sup> Parte deste questionário foi amavelmente cedido por Lúcia Ramiro que desenvolveu trabalho nesta área sob a orientação de Margarida Gaspar de Matos, FMH/UTL & CMDTla/IHMT/UNL.

<sup>375</sup> Ibidem.



conhecer a opinião dos professores sobre objectivos, intervenientes, conteúdos e estratégias a considerar para implementação de projectos de educação para a sexualidade nas escolas, foram organizados em todas as escolas grupos de discussão de professores no total de 9 grupos. Cada grupo tinha entre 20 e 25 professores pertencentes aos vários ciclos de ensino básico e secundário, com excepção dos professores do 1.º Ciclo que formaram grupos à parte. Os *focus groups* foram desenvolvidos nas respectivas escolas e no horário disponibilizado pela direcção, de acordo com as sugestões dos professores. Foram previstas 4 horas para a realização de cada sessão.

O *focus groups* nasce da preocupação em dar voz a populações marginalizadas ou desfavorecidas, e é a partir dos anos 80 que começa a ser reconhecido. Esta estratégia tem utilidade quando se pretende estudar grupos inseridos num mesmo contexto, em que o envolvimento no tema é comum. Permite perceber qual a opinião e a percepção que as pessoas têm do tema trabalhado ou do problema emergente, como também permite obter informação através do comportamento individual e de grupo, da forma com se relacionam entre si e quais os líderes ou tipo de liderança que está presente.

O *focus groups* dá-nos oportunidade de analisar convergências e divergências existentes no grupo que nos propomos estudar, através de discussão aberta e livre com momentos de discussão orientada por um guião de perguntas previamente elaborado. Através da

discussão identificam-se problemas e necessidades, impulsiona-se o aparecimento de questões novas e tomam-se decisões em conjunto.<sup>376</sup>

No nosso caso o *focus groups* foi a estratégia escolhida fundamentalmente por três razões:

1. para que os professores pudessem entre eles discutir o tema da educação sexual, de uma forma livre, a partir das questões por eles levantadas e orientada através de um guião de questões pré-existente, tendo o investigador como moderador;
2. para que através da discussão do tema os professores ficassem a conhecer a posição e opinião dos seus colegas e também os confrontos e os consensos que existem entre eles;
3. permitir ao investigador identificar, compreender e perceber as necessidades, problemas e sugestões dos professores sobre a educação sexual nas escolas.

No planeamento dos *focus groups* estava prevista haver uma parte menos estruturada, com um espaço mais livre para questões ou mesmo para debate de temas que surgissem, e outra parte que correspondia a um guião composto por quatro questões a serem colocadas para discussão ao longo da sessão, as quais apresentamos em seguida:

1. Quem consideram que deveria intervir nos programas de educação para a sexualidade?
2. Ao estruturar um programa de educação para a sexualidade que objectivos consideram ser os mais importantes?

---

<sup>376</sup> COHEN, Louis; MANION, Lawrence (1992). *Research methods in education*. 3rd ed. Londres: Routledge, Chapman and Hall.

3. No contexto das suas turmas, que resultados consideram ser possível atingir?
4. Os objectivos que têm para a educação para a sexualidade como professor são iguais aos que têm como pais ou educadores?

No sentido de obter um registo mais rigoroso destes encontros foi proposta a gravação em áudio das sessões de *focus groups*, mas perante a recusa de alguns grupos e para que o procedimento fosse homogéneo para todos, decidiu-se não gravar nenhuma sessão. Desta forma a investigadora procedeu ao registo de observações no decorrer dos *focus groups*.

### **Procedimentos de Tratamento de dados**

Todos os dados quantitativos recolhidos através dos questionários foram armazenados no Programa SPSS versão 19 e trabalhados através da estatística univariada.

Os dados qualitativos recolhidos através das questões abertas provenientes dos questionários e os dados recolhidos através dos *focus groups* foram trabalhados recorrendo-se à análise de conteúdo. A análise de conteúdo conforme o modelo de Bardin<sup>377</sup> estrutura-se em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise (organização do material de pesquisa); a exploração do material (procedimentos de codificação, classificação e categorização do material recolhido); e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Bardin considera que “a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados

---

<sup>377</sup> BARDIN, Laurence. (2008) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, pág. 121.

*organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto.”*<sup>378</sup>

No processo de análise de conteúdo as categorias foram construídas *a priori* assumindo-se os temas contidos nas questões abertas colocadas aos professores. Emergiram *a posteriori* outras categorias das notas de campo do investigador colhidas em sessão de *focus groups*.

#### **4.4.2.2 Apresentação dos Resultados do Estudo A**

Iremos apresentar os dados referentes ao Estudo A dividindo-os em três partes: dados recolhidos através das perguntas fechadas do questionário feito aos professores, os dados recolhidos através da análise das perguntas abertas do mesmo questionário e por último os dados recolhidos através do *focus groups* e notas de campo do investigador.

##### Caracterização dos Professores

Após a apresentação do projecto nas escolas, 159 professores pertencentes às várias escolas, mostraram-se interessados em participar no estudo. A estes professores foi solicitado o preenchimento do questionário.

Obtivemos no total 154 questionários aos quais corresponde a seguinte distribuição geográfica: 32 (20,7%) pertencentes à escola de Lisboa, 82 (53,3%) pertencentes às escolas do Porto e 40 (26,0%) pertencentes às escolas de Braga<sup>379</sup>.

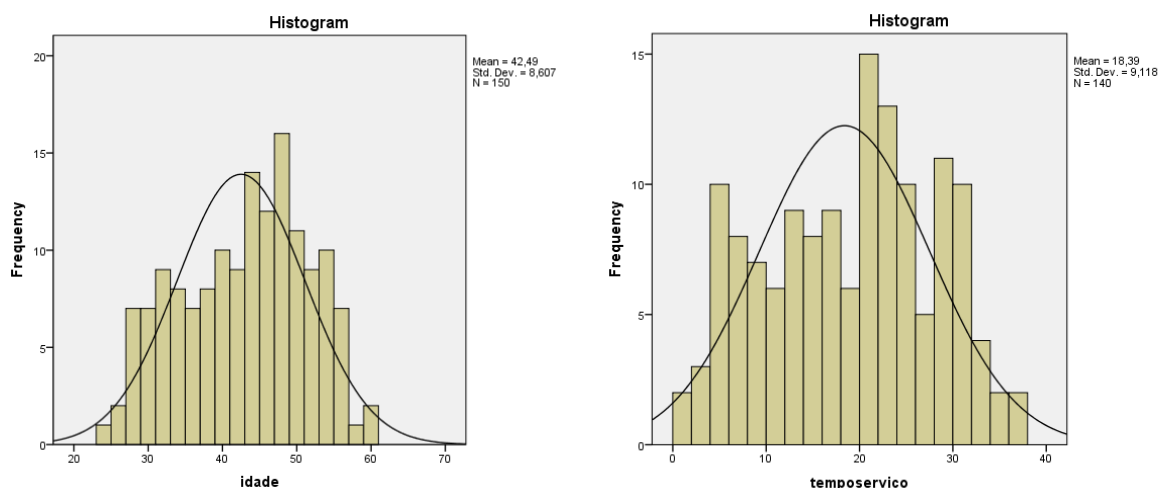
---

<sup>378</sup> BARDIN, Laurence. (2008) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, pág. 147

<sup>379</sup> As escolas de Braga foram codificadas em B1 e B2, as escolas do Porto em P1 e P2, e a escola de Lisboa em L1.

Dos 154 participantes 24 (15,6%) são do sexo masculino e 130 (84,4%) sexo do feminino, variando as suas idades entre os 24 anos e os 60 anos (Média= 42,5 anos, Moda=47; Dp=8,6). Em relação ao tempo de serviço verificamos que 87 (62,1%) dos professores têm mais de 16 anos de serviço (Média= 18,4 anos, Moda=16; Dp=8,6). No histograma 1 e 2 apresentamos a distribuição dos professores em relação à idade e ao tempo de serviço. Apresenta-se seguidamente o histograma da Distribuição dos professores em relação à idade e ao tempo de serviço.

**Figura 1 - Distribuição dos professores em relação à idade e ao tempo de serviço**



Em relação ao ciclo em que leccionam 39 (26,2%) dão aulas ao 1.º CEB, 33 (22,1%) ao 2.º CEB, 58 (38,9%) ao 3.º Ciclo e 19 (12,8%) ao Secundário. Quanto à situação profissional, 52 (32,3%) são do quadro do agrupamento, 39 (24,2%) são do quadro da escola, 13(8,1%) são do quadro da zona pedagógica, 32 (19,9%) são contratados e 18 (15,5%) não responderam. No quadro 2 apresentamos a caracterização dos professores em relação ao

estado civil, número de elementos do agregado familiar, existência de filhos, número de filhos, a religião que professam e como ocupam os seus tempos livres<sup>380</sup>.

**Quadro 2 - Caracterização dos professores**

	n	%
<b>ESTADO CIVIL</b>		
Solteiro	29	19,9
Casado	99	67,8
Viúvo	1	0,7
União de facto	4	2,7
Divorciado	13	8,9
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>100</b>
<b>AGREGADO FAMILIAR</b>		
≤ 2	42	29,4
3 – 4	84	59,8
5 -6	15	10,5
≥ 7	2	1,4
<b>Total</b>	<b>143</b>	<b>100</b>
<b>SER MÃE/PAI</b>		
Sim	104	72,2
Não	40	27,8
<b>Total</b>	<b>144</b>	<b>100</b>
<b>NÚMERO FILHOS</b>		
1- 2	87	82,9
3 – 4	18	16,2
7	1	0,9
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>100</b>
<b>OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES</b>		
Usa internet	136	88,3
Ver televisão	128	83,1
Ir ao Cinema	118	76,6
Ir ao café	99	64,3
Desporto	71	46,1
Ler	70	45,5
Passear com amigos	62	40,3
Assistir a Concertos	55	35,7
Actividades programadas	47	30,5
Outras actividades	44	28,6

<sup>380</sup> Os totais apresentados correspondem ao total das respostas para cada variável.

Jogos de computador	32	20,8
Ir a discotecas	32	20,8
Bares	27	17,5
Não faz nenhuma actividade	11	7,1

Os totais apresentados correspondem ao total das respostas para cada variável

Alguns professores referiram outras actividades como caminhar 5 (3,2%), escrever 3 (1,8%), jardinagem 4 (2,4%), ouvir música 4 (2,4%), pintura 4 (2,4%) e viajar 5 (3,2%).

Em síntese, o grupo dos participantes do estudo tem como média de idade 42 anos, 87 (62,1%) professores têm mais de 16 anos de serviço e a maioria 91 (56,5%) é do quadro da escola ou do agrupamento e 32 (19,1%) são contratados não tendo um vínculo estável com a escola onde se encontram. Maioritariamente são casados (67,8%) e com filhos (72,2%). A quase totalidade (80,6%) afirma ter religião sendo 98,4% católicos. Os tempos livres são ocupados de diversas formas não se encontrando a leitura e o desporto privilegiados nas actividades desenvolvidas (45,5% e 46,1% respectivamente) mas sim a televisão e a internet (83,1% e 88,3% respectivamente).

### Opiniões, Problemas e Necessidades dos Professores em Relação à Educação Sexual nas Escolas

Os professores têm manifestado posições diferentes em relação à necessidade de se desenvolverem programas de educação para a sexualidade na escola ou mesmo em se introduzirem temas de educação sexual nos currículos de algumas disciplinas como podemos observar nos resultados anteriormente apresentados.

A implementação nas escolas de programas de educação sexual tem sido sujeita a críticas por parte dos professores, dos pais e da opinião pública. No nosso questionário os professores foram questionados sobre qual a concordância relativamente às razões que vulgarmente são apresentadas sobre a implementação da educação sexual nas escolas.

Podemos verificar que 130 (89%) professores consideram ser importante haver educação sexual na escola e 114 (79,6%) não concordam que leve a comportamentos precoces de iniciação sexual. Dos professores questionados 112 (76,1%) consideram que a educação sexual é um meio eficaz de prevenção da SIDA e 95 (63,3%) um meio eficaz contra o recurso ao aborto. A maioria dos professores 81 (65,1%) discorda que seja uma competência dos pais e não da escola, 97 (66,4%) concordam que a educação sexual deveria ser obrigatória e 89 (60,9%) reforçam que todos os professores têm responsabilidade nesta área (em anexo quadro com os dados).

No quadro 3 e 4 apresentamos a opinião dos professores sobre as disciplinas onde deve ou pode ser integrada a educação sexual no 2.º e 3.º ciclo e no Secundário.

**Quadro 3 – Opinião dos professores sobre o modo mais eficaz de integrar a Educação Sexual no 2.º e 3.º CEB**

	<b>n</b>	<b>%</b>
disciplinas que integram programa	29	19,7
formação cívica	27	18,4
área projecto	13	8,8
disciplina de oferta	7	4,8
disciplina criada para o efeito	7	4,8
actividades extra currículo	5	3,4
área curricular não disciplinar	2	1,4
nenhuma disciplina	57	38,8
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100,0</b>



**Quadro 4 – A opinião dos professores sobre o modo mais eficaz de integrar a Educação Sexual no Secundário**

	<b>n</b>	<b>%</b>
disciplinas que integram programa	30	38,0
disciplina criada para o efeito	22	27,8
gabinete apoio aluno	19	24,1
actividades extra currículo	6	7,6
Outra	3	2,5
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>100,0</b>

Na análise dos quadros 4 e 5 verificamos que no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico 38,8% dos professores considera não ser oportuno em nenhuma disciplina integrar a educação sexual e no secundário nenhum professor se mostrou contrário à sua integração e 38% considerava ser mais oportuno integrarem as disciplinas que contenham esses conteúdos.

No quadro 5 apresentamos a distribuição dos professores em relação à forma como tencionam participar na educação sexual na escola.

**Quadro 5 – Distribuição dos professores em relação à forma como tencionam intervir em educação sexual na escola**

	<b>n</b>	<b>%</b>
leccionar contexto interdisciplinar	93	63,8
trabalhar na promoção de acções	38	26,0
desenvolver com colegas na escola	10	6,8
pouco provável desenvolver acções	5	3,4
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>100,0</b>

Verificamos na leitura do quadro 5 que a maioria dos professores, 93 (63,8%) tenciona leccionar os conteúdos da educação sexual em contexto interdisciplinar.

Desde 1984 que a legislação<sup>381</sup> preconiza que se desenvolvam actividades de educação sexual nas escolas, assim é do nosso conhecimento que ao longo destes anos os professores que estão mais sensibilizados para estes temas tem vindo a desenvolver acções de educação sexual aos seus alunos utilizando estratégias diferentes. Dos professores participantes neste estudo 58 (39,7%) referiram que já tinham desenvolvido acções e actividades sobre sexualidade aos seus alunos, enquanto que 88 (60,3%) afirmaram que não. Neste âmbito os professores foram questionados quanto ao tipo de actividade que tinham desenvolvido e verificámos que 38 (65,5%) tinham desenvolvido em sala de aula no âmbito da disciplina e 9 (16,7%) integrada no Projecto PES<sup>382</sup>.

Quando questionados sobre a formação que têm nesta área 42 (29,2%) classificam de má ou mesmo muito má, 70 (48,6%) afirmam que tem formação razoável e 32 (22,2%) afirmam que têm formação boa ou mesmo muito boa na área da educação sexual. Nas respostas sobre os aspectos específicos da formação que têm, um número considerável afirma que a preparação que tem é suficiente para desenvolver esta área com os alunos (anexo quadro dados).

Os professores foram questionados quanto à importância que atribuíam aos temas que mais usualmente se introduzem nas sessões de educação sexual nas escolas. Os temas que consideravam muito importantes são: doenças de transmissão sexual (92,9%), a

---

<sup>381</sup> Lei n.º3/84 de 24 de Março de 1984

<sup>382</sup> PES significa Projectos de Educação para a Saúde e refere-se aos projectos existentes dentro da área da Educação para a Saúde, onde está inserido os programas de educação sexual nas escolas, é da responsabilidade duma professora coordenadora.

contracepção (84,9%) e a prevenção do abuso sexual e abuso sexual (80,6% e 79% respectivamente).

Em relação ao nível de ensino em que estariam mais ajustados aos temas referidos no questionário, indicaram o 2.º e 3.º Ciclo para praticamente todos os temas e consideraram que no Secundário praticamente nenhum tema apresenta pertinência. A imagem corporal e uma linguagem técnica são os mais valorizados para o 1.º ciclo (56,9% e 43,2% respectivamente). Verificámos que os temas da abstinência sexual e da pornografia são os considerados com menos pertinência, 11,8% e 8,6% dos professores respectivamente afirmam que não os colocavam em nenhum ciclo.

Os professores foram questionados sobre o conhecimento que possuíam sobre alguns temas e o sentirem-se confortáveis em relação a desenvolvê-los com os seus alunos. Os conhecimentos que declararam possuir relacionam-se com a reprodução e parto, contracepção e DTS (72%, 70,6% e 63,1% respectivamente). Prostituição e pornografia são os temas em que afirmaram ter menos conhecimentos para discutirem com os alunos (29,1% e 28,3% respectivamente).

Em relação ao sentirem-se confortáveis para desenvolver com os seus alunos os temas relacionados com a educação sexual os professores afirmaram estar razoavelmente confortáveis em todos os temas privilegiando a reprodução, o parto, a contracepção e DTS respectivamente com 52,8%, 52,5% e 51,1%. São excepção os temas sobre pornografia,

ejaculação noturna e masturbação (39,9% 36,4% e 36% respectivamente) os quais apresentam mais desconforto para os professores.

A terceira parte do questionário era formado por 4 perguntas abertas e da análise dessas perguntas considerou-se a identificação dos domínios que estavam pré definidos e implícitos nestas questões colocadas aos professores. Constituíram-se também como domínios os temas enunciados pelos professores. Todos os domínios assumiram-se como categorias e subcategorias que organizamos em sistemas específicos.

Consideramos os seguintes domínios<sup>383</sup>:

- 1. Razões que levaram os professores a frequentar a formação.**
- 2. Opinião dos professores sobre a existência de programas educação sexual nas escolas.**
- 3. Aspectos a desenvolver nos programas de educação sexual.**
- 4. Conceito de sexualidade percebido pelos professores.**
- 5. Opinião sobre lei da educação sexual.**

Passamos em seguida à análise dos domínios referidos a partir das respostas apresentadas pelos professores.

### **1. Razões que levaram os professores a escolher a formação**

---

<sup>383</sup> Na apresentação dos dados optámos para colocar a negrito os domínios, a negrito e em itálico as categorias e em itálico as subcategorias.

Relativamente ao domínio **razões que levaram os professores a escolher a formação** identificaram-se as seguintes categorias: *necessidade de formação, responsabilidade na formação dos alunos, responsabilidade em relação aos pais/encarregados de educação, motivação pessoal, motivação profissional*. No quadro 6 apresentamos a análise do domínio e as categorias e subcategorias que emergiram.

**Quadro 6 - Razões que levaram os professores a frequentar a formação**

Domínios	Categorias	Subcategorias
<b>Razões que levaram os professores a frequentar a formação</b>	<i>Necessidade de formação</i> 124 unidades registo	<i>Adquirir e actualizar conhecimentos</i>
		<i>Aquisição de estratégias pedagógicas</i>
		<i>Funções que desempenha</i>
		<i>Dar cumprimento à lei</i>
		<i>Segurança</i>
		<i>Adaptar ao grupo etário</i>
	<i>Responsabilidade na formação dos alunos</i> 24 unidade de registo	
	<i>Responsabilidade em relação aos pais/encarregados de educação</i> 3 unidade de registo	
	<i>Motivação pessoal</i> 11 unidades de registo	
	<i>Motivação profissional</i> 11 unidades de registo	<i>Carreira profissional</i>
		<i>Formação de grupo</i>
		<i>Participação em projectos</i>

A *necessidade de formação* apresenta como subcategoria *adquirir e actualizar conhecimento* e na verdade os professores reconhecem que é um tema no qual existem muitos conhecimentos disponíveis para a população em geral e que os alunos colocam questões que esperam que os professores saibam responder. Estes aspectos fazem crescer nos professores a preocupação por uma actualização mais aprofundada e científica: “Apesar de já ter realizado actividades nesta área sentia necessidade de ter acesso a quadros

*teóricos que o fundamentassem, bem como da reflexão necessária para aplicar estes programas”(036)*<sup>384</sup>.

Outra subcategoria relaciona-se com as *funções que desempenha* que colocam os professores perante responsabilidades e exigências novas, quer pelo cargo que desempenham, quer por terem que assumir a implementação de programas nas suas turmas: *“Faço parte do grupo de trabalho de Educação para a Saúde da minha escola por ser Coordenadora dos Directores de turma do 10.º ano”* (046); outro professor refere *“Pelo facto de ser directora de turma e ter que abordar este tema com os alunos, levou-me a frequentar esta formação”* (917).

Com a subcategoria *aquisição de estratégias pedagógicas* percebemos que os professores reconhecem que este tema necessita de estratégias e ferramentas pedagógicas diversificadas e apelativas: *“A pertinência do tema, a necessidade de pistas para a abordagem”* (611); *“Ter a visão de uma especialista no assunto para ficar com mais competências e conhecer ferramentas que sejam úteis no processo ensino/aprendizagem”* (905). A subcategoria *adaptar ao grupo etário* introduz a preocupação da aplicação da lei ser cuidadosa no ajuste dos temas e das estratégias a utilizar em cada grupo etário de forma a respeitar o desenvolvimento da criança, adolescente e jovem. *“Uma vez que temos que dar 6 horas anuais de educação sexual, é vantajoso saber com mais pormenores o que se deve abordar, dentro do nosso grupo etário”* (501).

Na subcategoria *preparação para dar cumprimento à lei* é uma subcategoria em que os professores manifestam que têm que se preparar perante as novas responsabilidades que a

---

<sup>384</sup> A todos os professores foi atribuído um código o qual é referido nas citações que correspondem a esse professor.

lei lhes coloca: “*A necessidade de formação sobre esta matéria para dar cumprimento à lei referida no ponto anterior*” (711).

A outra subcategoria *é segurança* que se encontra relacionada com o facto de ser uma temática que inclui varias áreas estruturantes da Pessoa e na qual está patente uma certa polémica com visões diferentes pelos vários grupos sociais: “*A necessidade de me sentir mais segura, num tema que gera a nível social muita polémica, pela diversidade de visões sobre o assunto*”(414); outra professora refere que “*Vai ser um desafio, mas estou também um pouco receosa*” (034).

A categoria ***responsabilidade na formação dos alunos*** salienta a preocupação dos professores por transmitirem informações e conhecimentos aos alunos que lhes sejam úteis para responder às necessidades e dúvidas nesta área, mas também para os compreender melhor: “*Espero que esta formação contribua para melhorar o meu ensino/aprendizagem junto dos meus alunos sobretudo como esclarecedora de uma matéria/tema delicado mas essencial no desenvolvimento harmonioso e global dos mais jovens*” (743); “*Vontade de ter informação actualizada para dar/fornecer/formar os alunos.*” (981).

Na categoria ***responsabilidade em relação aos pais/encarregados de educação*** fica expressa a compreensão dos professores que a educação para a sexualidade é um tema sensível com implicações nos projectos educativos dos pais/encarregados de educação: “*é importante para o professor saber tratar dele (do tema) com os alunos sem ferir a sensibilidade dos pais e de forma a que estes o compreendam*” (737).

Na categoria ***motivação pessoal*** os professores renunciaram-se duma forma entusiasta em relação ao tema referindo interesse e curiosidade: “*Curiosidade por ser uma acção fora do âmbito da disciplina que lecciono*” (713); e também porque “*Considero o tema desta formação muito interessante e penso que será bastante produtiva*” (613).

A categoria ***motivação profissional*** apresenta as subcategorias *carreira profissional*, *formação de grupo*, *participar em projectos* e *actividade profissional*.

A subcategoria *carreira profissional* está presente a preocupação por cumprir os requisitos para progressão na carreira contemplados no estatuto do docente relacionado com horas de formação que o professor deve realizar: “*Precisava de fazer uma acção de formação creditada para avaliação de desempenho*” (717).

Na subcategoria *formação de grupo* os professores manifestam a importância de trabalharem em conjunto e a responsabilidade que tem em relação aos colegas: “*O facto de desejar contribuir para a boa formação do maior número possível de professores da minha escola no âmbito da Educação Sexual, procurando organizar uma equipa de pessoas verdadeiramente interessadas em formar-se e em formar outros*” (034). Na subcategoria *participar em projectos* a necessidade de saber desenvolver a sua actividade de docente no âmbito de projectos: “*estar preparado para participar na organização de acções/projectos relacionados com o tema e, para a minha própria formação pessoal.*” (721).



## 2. Opinião dos professores sobre a existência de programas educação sexual nas escolas

Relativamente ao domínio **Opinião dos professores sobre a existência de programas educação sexual nas escolas** encontramos 6 categorias: *necessidade de educação sexual em relação aos alunos, benefícios da existência de educação sexual nas escolas, educação sexual na escola e a relação com os pais/família, problemas ligados com a existência de educação sexual nas escolas, educação sexual cria necessidades em relação aos professores e indicações sobre a implementação da educação sexual na escola.*

**Quadro 7 – Opinião dos professores sobre programas de educação sexual nas escolas**

Domínios	Categorias	Subcategorias
<b>Opinião dos professores sobre a existência de programas educação sexual nas escolas</b>	<i>Necessidade de educação sexual em relação aos alunos</i> 33 unidades de registo	<i>necessidade de educação sexual para tomada de decisão</i>
		<i>visão da sexualidade pouco abrangente</i>
		<i>défi ce de conhecimentos e de formação sobre sexualidade</i>
		<i>influencia dos media</i>
		<i>falta de responsabilidade em relação à vivência da sexualidade</i>
		<i>uma educação com mais que uma perspectiva</i>
	<i>Benefícios da existência de educação sexual nas Escolas</i> 27 unidades de registo	<i>Construção da pessoa</i>
		<i>Contribuir para a formação integral</i>
		<i>Responde a uma necessidade social</i>
		<i>Promove valores comuns, Integra a dimensão biológica e a psicoafectiva</i>
		<i>Adquirir Competências de vida</i>
	<i>Educação sexual na escola e a relação com os pais/família</i> 25 unidades de registo	<i>Família como principal educador/formador</i>
		<i>Parceria pais e encarregados/ escola</i>
		<i>Necessidade de informação e consentimento dos pais</i>
		<i>Educação sexual como meio de ultrapassar a incapacidade dos pais</i>
	<i>Problemas ligados com a</i>	<i>educação sexual como competência de formadores especializados</i>

	<b><i>existência de educação sexual nas escolas</i></b> 15 unidades de registo	<i>domínio do Estado e do Legislador sobre matéria do foro privado,</i>
		<i>forma como se transmite a informação</i>
		<i>confronto entre os valores dos professores e dos pais</i>
		<i>assunto polémico</i>
		<i>dualidade quanto à necessidade de Educação Sexual nas escolas</i>
		<i>sobrecarrega o horário</i>
		<i>temática não prioritária</i>
		<i>sem opinião por ser um tema muito diversificado</i>
	<b><i>Educação sexual cria necessidades em relação aos professores</i></b> 15 unidades de registo	<i>necessidade de formação dos professores sobre educação sexual</i>
		<i>importância dos professores na construção da identidade dos alunos</i>
		<i>capacidade de diálogo e abertura</i>
		<i>responsabilidade do professor.</i>

Na categoria ***Necessidade de educação sexual em relação aos alunos*** apresentam-se as seguintes subcategorias: *necessidade de educação sexual para tomada de decisão, visão da sexualidade pouco abrangente, défice de conhecimentos e de formação sobre sexualidade, influência dos media, falta de responsabilidade em relação à vivência da sexualidade e uma educação com mais que uma perspectiva.*

A subcategoria ***Necessidade de educação sexual para tomada de decisão*** é levantada pelos professores que consideram que os alunos tem dificuldade em decidir e decidir bem sobre os comportamentos a terem, e que daí resultam vários problemas e situações que causam preocupação: “os alunos/jovens ainda se encontram com pouca segurança para resistir a certos comportamentos e problemas que fazem parte das questões da sexualidade.” (036); “dotar alunos com boa informação para tomarem boas decisões.” (981).

Outra subcategoria é uma *visão da sexualidade pouco abrangente* onde os professores consideram que os alunos perspectivam a sexualidade numa só dimensão referindo-se à biológica: “A maior parte dos alunos (secundário) liga educação sexual ao sexo” (020); “desconhecem que não se trata apenas de vertente biológica mas também outras variáveis” (036).

A subcategoria *défice de conhecimentos e de formação sobre sexualidade* os professores manifestam a preocupação pelos alunos terem um conhecimento reduzido sobre sexualidade e a existência de conceitos erróneos: “Penso que é bastante pertinente a implementação da educação sexual nas escolas, na medida em que considero que os jovens estão mal informados, acerca de algumas condutas não correctas em relação à sua sexualidade.”

Na subcategoria *influência dos media* emerge a preocupação dos professores sobre a influencia dos media na compreensão da vivência da sexualidade; “Considero que é importante e necessária uma vez que no seu quotidiano o jovem é bombardeado por publicidade, telenovelas e mesmo filmes que estimulam a sua sexualidade e nem sempre o jovem compreende os seus efeitos quer a nível físico, emocional e afectivo.” (1004); “Penso ser importante, nos dias que correm e com o acesso facilitado à Internet, televisão e outros meios, que devemos ajudar os alunos a clarificar vários assuntos neste campo” (935).

A *falta de responsabilidade em relação à vivência da sexualidade* é um dos problemas referidos pelos professores “os jovens consideram ter informação sobre as situações que engloba a sexualidade, de facto, não há uma consciência de responsabilidade dos mesmos sobre esta matéria”(413).

A categoria *benefícios da existência de educação sexual nas escolas* identifica as subcategorias: *Construção da pessoa*, *Contribuir para a formação integral*, *Responde a uma necessidade social*, *Promove valores comuns*, *Integra a dimensão biológica e a psicoafectiva* e *Adquirir Competências de vida*.

A subcategoria *Construção da pessoa* salienta o benefício em existir a educação sexual sendo que através dos seus conteúdos se levar o indivíduo a patamares de construção de si mais completos: “*Sendo a educação sexual essencial para a formação do indivíduo como um todo, torna-se necessário que as escolas integrem nos seus currículos matérias objectivamente relevantes neste domínio*” (202).

O mesmo se passa com a subcategoria *Contribuir para a formação integral* pois um programa de educação sexual nas escolas que contemple o indivíduo como um todo proporciona uma educação mais contextualizada: “*Considero muito importante, dado que a educação sexual é uma formação que os adolescentes necessitam para se integrarem na vida emocional, física, social com felicidade. É a necessidade do “saber” num campo que faz parte do ser do jovem*” (717).

A educação sexual vem como que responder a uma necessidade social emergente como nos aponta a subcategoria: *Responde a uma necessidade social* em que os professores afirmam que “*necessidade/problema social... É uma proposta social*” (031) e “*A educação sexual nas escolas é um assunto de interesse sócio-cultural*” (745).

*Integra a dimensão biológica e a psicoafectiva* é uma subcategoria que nos direcciona para conteúdos que são uma mais-valia para os alunos sendo um contributo positivo para o conhecimento sobre o corpo e sobre a relação com os outros desenvolvendo a afectividade: “A educação sexual nas escolas é importante porque permite um conhecimento mais aprofundado do corpo e um relacionamento mais saudável com os outros e consigo próprio” (747); “A educação sexual nas escolas é muito importante para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que permite uma análise não só da componente biológica mas também afectiva.” (502).

Na subcategoria *Promove valores comuns* percebemos que pelo facto de incluir valores tem a vantagem de vir a contribuir para que se encontrem valores que são úteis integrar nas várias áreas curriculares: “Promove valores comuns a outras “Educações”...Para a saúde, física, etc.” (031). Os alunos neste contexto terão a possibilidade de *adquirir competências de vida* como nos aponta a subcategoria: “muito importante adquirir espírito crítico, bem como conhecer-se enquanto pessoa, daí temas como intimidade e relação com o outro serem importantes” (502).

A categoria referente *educação sexual na escola e a relação com os pais/família* apresenta como subcategorias: *Educação sexual como meio de ultrapassar a incapacidade dos pais*, *Família como principal educador/formador*, *Parceria pais e encarregados/escola*, *Necessidade de informação e consentimento dos pais* e *Atitudes dos Pais*. *Educação sexual como meio de ultrapassar a incapacidade dos pais* esta subcategoria coloca-nos perante o problema dos pais não abordarem o tema da sexualidade com os filhos ficando estes expostos a dúvidas e influências externas. São muito diversificadas as

causas deste problema pois temos famílias que não o fazem por não saberem, outras por serem temas que lhes provocam algum desconforto em falar com os filhos e outras porque não existe uma estrutura funcional; *“Penso que é de lamentar uma sociedade em que é necessário haver nas escolas a educação sexual, tal como outras coisas. No entanto, se é efectivamente necessário (uma vez que as famílias, a quem deve pertencer a função de educar os jovens para a sexualidade, não são capazes de o fazer”* (612); *“Considero importante, os alunos terem um conhecimento sobre esta temática, visto que muitas vezes os pais não se sentem à vontade para esclarecer os seus filhos”* (735); *“...há sempre alguém na família que está perto, esclarece e acompanha. Quando toda esta estrutura entra em ruptura, restam a escola e os professores”* (301).

Na subcategoria *Família como principal educador/formador* os professores reconhecem que é na família que a educação sexual deve ser feita e que a escola deveria estar em sintonia com o que os pais pretendem para os seus filhos *“É importante a educação sexual nas escolas, serve de complemento à educação dada pela família”(117); Os pais e encarregados de educação devem ser os principais responsáveis pela educação sexual dos filhos. (212); A educação sexual deveria ser transmitida pela família. Tem subjacente um conjunto de valores que estão ligados à religião, percursos de vida, experiências vividas, etc. e, como tal, deveriam ser inculcados e consolidados no dia-a-dia”* (309). Embora por outro lado na subcategoria *Atitudes dos pais* um professor tenha referido que *“há pais que gostam de informar os filhos e são mais “modernos” e há os alunos que despertam mais cedo para as suas necessidades sexuais”* (613) o que nos mostra a diversidade de famílias existentes no nosso sistema público de ensino.

Por outro lado, os professores na subcategoria *Parceria pais/encarregados e escola* manifestam a opinião de que a família deveria ser um parceiro da escola: “*Parece-me ser um assunto bastante pertinente, apesar de considerar ser estritamente importante envolver os pais e encarregados de educação*” (201); “*A Família deve também ser parceira*” (017).

*Necessidade de informação e consentimento dos pais* é uma preocupação para alguns professores pois reconhecem que os conteúdos da educação sexual ultrapassam o âmbito da escola: “*informar os encarregados de educação sobre este assunto de modo a não ferir susceptibilidades*” (711); “*esta disciplina deveria ser leccionada se houvesse o assentimento dos pais dos alunos, após discussão sobre os temas a abordar*” (417).

No que se refere à categoria *educação sexual cria necessidades em relação aos professores* perante a existência de educação sexual na escola as subcategorias que emergiram foram: *necessidade de formação dos professores sobre educação sexual, importância dos professores na construção da identidade dos alunos, capacidade de diálogo e abertura e a responsabilidade do professor*.

A *necessidade de formação dos professores sobre educação sexual* é uma necessidade que os professores expressam mostrando a sua preocupação por um tema que reconhecem extenso e que vai buscar requisitos a várias áreas científicas: “*Dar uma orientação sobre os objectivos, valores e estratégias desta temática.*” (308), “*Nós próprios nem sempre sabemos como actuar... precisamos, nós professores, de saber como os educar nesse sentido.*” (026), “*é importante que os docentes tenham a formação adequada sobre a matéria e como abordá-la com alunos destas idades (1.º ciclo)*” (711).

Na subcategoria *a importância dos professores na construção da identidade dos alunos* os professores expressam que consideram que são uma referência para os seus alunos e que os que lhes dizem ou ensinam tem influência no que podem vir a ser: “*Enquanto educadores temos um papel fundamental na formação e construção da identidade dos nossos alunos*”(502). “*O professor é sempre uma referência que deve ser qualificada*” (714).

Outra subcategoria *Capacidade de diálogo e abertura* é uma competência que nesta temática se torna essencial, pois é necessário abrir o diálogo e ter uma relação com os alunos facilitadora da discussão e troca de opiniões e ideias “*considero que o educador terá de ter uma mente aberta e ser capaz de entender e dialogar com os jovens e as suas realidades*” (1004).

Por outro lado a subcategoria *aproximação do professor aos alunos* refere-se à vantagem que esta temática tem de criar um espaço de intimidade e de diálogo diferente mais próximo entre os professores e os alunos: “*Acho que pode ser muito valiosa, ajudando o professor no contacto com os alunos*” (715).

A subcategoria *responsabilidade do professor* os professores reconhecem que é uma necessidade a existência de programas de educação sexual e identificam-se como responsáveis por esta formação: “*Para além disso, neste âmbito e por contactar diariamente com adolescentes o professor é solicitado como agente interventivo e orientador e não pode voltar as costas a essa responsabilidade*” (303); “*Por outro lado penso que é nosso dever, como*



*formadores/educadores, ensinar e ajudar ao máximo os nossos alunos de maneira a que se compreendam melhor” (731).*

Outra categoria referente ao domínio **opinião sobre educação sexual nas escolas** é a que salienta *problemas ligados com a existência de educação sexual nas escolas* na qual identificamos as seguintes subcategorias: *educação sexual como competência de formadores especializados, domínio do Estado e do Legislador sobre matéria do foro privado, forma como se transmite a informação, confronto entre os valores dos professores e dos pais, polémico, dualidade quanto à necessidade de Educação Sexual nas escolas, sobrecarrega o horário, temática não prioritária, e sem opinião por ser um tema muito diversificado.*

A subcategoria *educação sexual como competência de formadores especializados* levanta a questão da preocupação por uma escolha dos professores para intervir nesta temática baseada na competências específicas e necessárias e não baseada em critérios organizacionais como o serem indiscriminadamente os professores que são directores de turma; “*Discordo é do facto de os professores estarem a ser seleccionados de forma quase aleatória. Estamos a ser alvo de um sorteio que nos coloca numa posição que não sei bem definir: vantajosa? Delicada?... O futuro o dirá.*” (110); “*No entanto devia ser dada apenas por professores da área das Ciências/Biologia/Saúde, por serem os mais preparados para responder a questões que têm a ver com a anatomia humana.*” (306); “*Devia ser dada por pessoas diferentes. Não os professores. Pessoas especializadas e competentes nesta área.*” (207).

Na subcategoria *domínio do Estado e do Legislador sobre matéria do foro privado* os professores manifestam preocupação quanto à existência de leis sobre matérias que podem colidir com os direitos da família dos educadores e do próprio indivíduo: “*pode ser transformada num “terreno escorregadio”* (013); “*acho, porém, profundamente negativa a tendência actual de o Estado legislar sobre a vida pessoal das pessoas, quer no aspecto do comportamento sexual quer no dia-a-dia. Os costumes são um espaço da liberdade a preservar individualmente. Se necessário através de uma acção colectiva.*” (206).

A *forma como se transmite a informação* foi uma subcategoria que surgiu, os professores interpretam como um domínio que apresenta dificuldades na gestão da informação quanto à forma como é transmitida no que se refere ao grupo etário: “*Considero, no entanto, que se deve ter o máximo de cuidado com a forma como as informações são transmitidas aos mais jovens (1.º ciclo e 2.º ciclo)*” (033); no que se refere à qualidade da informação “*as explicações que são dadas aos alunos, por vezes, não acontecem com um grau “científico” desejável*” (213) e no que se refere a conteúdos sensíveis: “*Considero uma matéria delicada*” (103).

A subcategoria *confronto entre os valores dos professores e dos pais* é um tema que tem sido discutido em praça pública, pois professores e pais sabem que dificilmente se consegue fazer educação para a sexualidade sem integrar valores e, também não sabemos até que ponto teria utilidade que assim fosse, o que faz com que cada um o faça segundo a sua própria hierarquia de valores, a qual pode não estar em sintonia com a que os pais/educadores possuem; “*Os professores têm valores próprios e podem não ir ao encontro dos interesses dos alunos e seus encarregados de educação. É um assunto muito delicado para ser tratado na escola.*” (309).

Neste seguimento vimos também que a educação sexual nas escolas se expressa pela subcategoria *assunto polêmico*, colocando os professores perante a dificuldade de saber qual a melhor decisão a ter; “*assunto que é bastante polêmico e sentindo assim dificuldades neste momento em opinar sobre essa necessidade de educação sexual nas escolas.*” (506).

A subcategoria *dualidade quanto à necessidade de Educação Sexual nas escolas* leva-nos a perceber que os professores encontram razões contraditórias na implementação de programas sobre esta temática; “*Encontro pontos-chave de necessidade para a sua aplicação e outros que não a considero assim tão pertinente*” (302).

Mas também é vista como *temática não prioritária* no âmbito dos programas escolares; “*Penso que haveria outras áreas prioritárias antes de se abordar esta temática*” (209).

Na subcategoria *sobrecarrega o horário* os professores demonstram preocupação quanto ao espaço existente no horário para introduzir mais horas destinadas à educação sexual, afirmando que teria mais utilidade se integrada nas disciplinas que já leccionam este tema; “*se não sobrecarregar ainda mais a carga horária dos alunos, sobretudo do ensino básico, que é já excessiva.*” (514); “*creio que essa aprendizagem deve estar englobada em disciplinas cujos programas curriculares estejam relacionados. Os jovens já têm disciplinas a mais, por isso não devem ser criadas novas disciplinas*”.

Na análise das respostas a subcategoria *sem opinião por ser um tema muito diversificado* surge como um problema levantado pelos professores por se verem confrontados com uma temática multifacetada da qual ainda não tiveram espaço ou oportunidade para discutirem

ou reflectirem sobre ela; “Ainda não consigo ter uma opinião concreta porque envolve muitos “parâmetros” a explorar, esclarecer.” (105); “Ainda não tenho uma opinião devidamente fundamentada que me permita ter uma posição clara sobre o assunto.” (302).

### 3. Aspectos a desenvolver nos programas de educação sexual

No domínio **aspectos a desenvolver nos programas de educação sexual** consideramos as categorias: *Componente biológica*, *Componente psicoafectiva*, *Componente social*, *Componente projecto de vida*, *Promoção/prevenção*, *Indicações*, *Conhecimento*, *Motivação*, *Construção da Pessoa*, *Valores*.

**Quadro 8 – Aspectos a desenvolver nos programas de educação sexual**

Domínios	Categorias	Subcategorias
<b>Aspectos a desenvolver nos programas de educação sexual</b>	<i>Componente biológica</i> 78 unidades de registo	Anatomia/fisiologia do aparelho reprodutor
		Corpo
		Reprodução
		Puberdade
		Higiene corporal
		Doenças de transmissão sexual
		Gravidez na adolescência
		Métodos de regulação da fertilidade
	<i>Componente psicoafectiva</i> 35 unidades de registo	Dimensão psicológica
		Conhecimento do “eu”
		Vontade
		Assertividade
		Comunicação
		Auto-estima
		Afectos
		Emoções
		Sentimentos
		Auto-estima
		Autocontrolo
		Tomada de decisão
		Resolução de problemas
	<i>Componente social</i> 30 unidades de registo	Componente sociocultural
		Relações interpessoais
		Relação eu/outro

	<b>Promoção/prevenção</b> 18 unidades de registo	Educação para a Saúde
		Promoção Comportamentos saudáveis
		Prevenção de comportamentos risco
		Prevenção de doenças
		Prevenção do abuso /violência
		Cidadania
	<b>Indicações pedagógicas na implementação da educação sexual</b> 52 unidades de registo	Função da escola
		Pedagogia correcta
		Educação para os afectos
		Ajustada à faixa etária
		Colaborar com a educação dos pais
		Implementação/avaliação dos programas
		Domínio do tema pela escola
	<b>Valores</b> 29 unidades de registo	Valores sexuais
		Valores em relação ao próprio
		Valores em relação ao outro
		Sexualidade responsável
		Respeito pelos afectos
		O valor dos sentimentos
		Valorização da sexualidade e afectividade
		Relação de paridade
		Intimidade
		Liberdade
		Amor

A **componente biológica** tem como subcategorias: *Anatomia/fisiologia do aparelho reprodutor, Corpo, Reprodução, Puberdade, Higiene corporal, Doenças transmissão sexual, Gravidez na adolescência e Métodos de regulação da fertilidade.*

A **Componente psicoafectiva** tem como subcategorias: *Dimensão psicológica, Conhecimento do “eu”, Vontade, Assertividade, Comunicação, Auto-estima, Afectos, Emoções, Sentimentos, Auto-estima, Autocontrolo, Tomada de decisão e Resolução de problemas.* Exemplos das afirmações dos professores vemos referido: “Aspectos emocionais – Identificar as emoções” (1004); “Conhecimento do “eu” (985); “desenvolvimento de competências de tomada de decisão” (017).

A **Componente social** tem como subcategorias: *Componente sociocultural, Relações interpessoais, Relação eu/outro*. Os professores referiram esta componente e dos seus discursos apresentamos como exemplos: “*O conhecimento de si para com o outro – relações e inter-relações.*” (117); “*Relação eu/outro*” (039);

A categoria **Promoção/prevenção** tem como subcategoria: *Educação para a Saúde, Promoção Comportamentos saudáveis, Prevenção de comportamentos risco, Prevenção de doenças, Prevenção do abuso /violência, Cidadania*.

A categoria **Indicações pedagógicas na implementação da educação sexual** tem como subcategorias: *Função da escola, Pedagogia correcta, Educação para os afectos, Ajustado à faixa etária, Colaborar com a educação dos pais, Implementação/avaliação dos programas e Domínio do tema pela escola*.

A educação sexual parece ser encarada pelos professores como uma *Função da escola* (subcategoria) não só porque está legislado que assim seja mas fundamentalmente porque é encarada como contributo para o desenvolvimento integral do indivíduo e porque identificam lacunas na forma como os adolescentes interpretam o sentido a dar à sexualidade e as escolhas que fazem: “*Penso que a forma como os jovens encaram a sua vida sexual nos leva, a nós escola, sentirmos a necessidade de lhes comunicar informação*” (992); “*A escola poderá dar o seu contributo para esclarecer, diluir dúvidas e ajudar os alunos a encontrarem orientações que os ajudem na definição dos seus projectos de vida.*” (510).

Na subcategoria *Pedagogia correcta* emerge a preocupação dos professores pela definição dos conteúdos, dos objectivos pretendidos, assim como das estratégias a escolher para a educação sexual: “*necessidade é referente aos conteúdos e regras balizantes na sala de aula*” (617); “*toda a informação “bem dada” será muito útil aos nossos alunos*” (705).

Os professores chamam a atenção para incorporar o tema da afectividade nos conteúdos e de forma ajustada ao grupo etário a que se dirigem, subcategoria *Educação para os afectos*: “*O aspecto mais relevante será educar para os afectos*” (308) e a subcategoria *Ajustada à faixa etária*: “*deveria ser um pouco mais abrangente a nível do 3.º ciclo e secundário e menos abrangente no 1.º e 2.º ciclos*” (735).

Na subcategoria *colaborar com a educação dos pais* a escola é encarada como complemento da educação que os pais façam aos seus filhos: “*A escola tem que colaborar com a família na educação para os afectos e ajudar os alunos a saber optar e a viver a sexualidade com responsabilidade*” (905); tendo um professor chamado a atenção que a escola não se deve pensar como única responsável nesta área; subcategoria *domínio do tema pela escola*: “*não deve ser encarada como única forma de promover a “Educação Sexual”*” (017).

A categoria **valores** contém as subcategorias: *Valores sexuais, Valores em relação ao próprio, Valores em relação ao outro, Sexualidade responsável, Respeito pelos afectos, O valor dos sentimentos, Valorização da sexualidade e afectividade, Relação de paridade, Intimidade, Liberdade e Amor.*

#### 4. Conceito de sexualidade percebido pelos professores

O domínio que foi trabalhado refere-se ao **Conceito de sexualidade percebido pelos professores** no qual emergiram as seguintes categorias: *Engloba várias componentes, Construção ao longo da vida, Construção da Pessoa, Dimensão inerente ao ser humano, Engloba valores, Factor determinante de estabilidade humana, Expressão do amor pelo outro, Comportamentos preventivos, Atitudes/Interação relacional, Conceito contendo outros conceitos, Conceito difícil amplo e Conceito com Limites.*

**Quadro 9 – Conceito de sexualidade percebido pelos professores**

Domínios	Categorias	Subcategorias	Subcategorias
<b>Conceito de sexualidade percebido pelos professores</b>	<i>Engloba várias componentes</i> 86 unidades de registo	<i>Componente biológica</i>	
		<i>Identidade sexual</i>	
		<i>Identidade pessoal</i>	
		<i>Vivências sexuais</i>	
	<i>Engloba várias componentes</i> 86 unidades de registo	<i>Componente psicoafectiva</i>	<i>Gestão das emoções e do prazer</i>
			<i>Intimidade</i>
			<i>Sentimentos</i>
			<i>Assertividade</i>
			<i>Atracção</i>
			<i>Carícias</i>
	<i>Engloba várias componentes</i> 86 unidades de registo	<i>Componente social</i>	
		<i>Componente espiritual</i>	
	<i>Construção ao longo da vida</i> 3 unidades de registo	<i>Construção por etapas</i>	
		<i>Vivência por etapas</i>	
	<i>Construção da Pessoa</i>		
	<i>Dimensão inerente ao ser humano</i>	<i>Inato ao ser humano</i>	
		<i>Visão integral da pessoa</i>	
		<i>Necessidade humana</i>	
	<i>Engloba valores</i>	<i>Valores afectivos</i>	
		<i>Partilha</i>	
		<i>Amizade</i>	
		<i>Respeito</i>	



		Amor	
		Tolerância	
		Amizade	
		Liberdade	
		Felicidade	
		Doação	
	Expressão do amor pelo outro		
	Factor determinante de estabilidade e bem-estar		
	Comportamentos preventivos		
	Atitudes/ Interação relacional		
	Conceito contendo outros conceitos		
	Conceito difícil e amplo		
	Conceito com Limites		

Na categoria **Engloba várias componentes** as subcategorias que a compõem dão-nos uma melhor explicitação deste conceito assim temos: *componente biológica, identidade sexual, identidade pessoal, vivências sexuais, componente afectiva, gestão das emoções e do prazer, intimidade, sentimentos, componente social e componente espiritual.*

A subcategoria *componente biológica* identifica no conceito de sexualidade a componente mais evidente ligada com toda a dinâmica corporal, os órgãos e as suas funções: “O conceito da sexualidade prende-se com a parte biológica de cada indivíduo” (035); “Sexualidade é uma forma de conhecer todas as partes do corpo e distinguir os sexos; qual a funcionalidade dos órgãos reprodutores” (217). Esta subcategoria está directamente ligada à subcategoria *identidade sexual*: “Implica o desenvolvimento da identidade sexual” (027); à subcategoria *identidade pessoal*: “O que me faz ser eu. Um ser como um todo e que pretende o equilíbrio físico, afectivo, emocional e racional” (1004) e à subcategoria *vivências sexuais*: “um conceito mais restrito da sexualidade vivida com um parceiro sexual” (714).

A subcategoria *componente psicoafectiva* é referida numa forma muito diversificada, o que demonstra a assimilação pelos professores dos aspectos afectivos no conceito: “*para mim, é tudo o que tem a ver com a afectividade*” (410); “*o conceito da sexualidade tem por base os afectos*” (957). Mas também podemos identificar na subcategoria *gestão das emoções e do prazer* aspectos ligados com as emoções relacionadas com a sexualidade assim como com o prazer: “*Poderemos considerar a sexualidade como uma forma de gerir o prazer físico e as emoções.*” (515). Os *sentimentos*, a *Intimidade*, a *carícia*, a *atração* e a *assertividade* são subcategorias que contribuem para a definição do conceito. Os professores referem também a *componente social* e a *componente espiritual* que o conceito de sexualidade inclui.

A sexualidade também é vista como uma *construção ao longo da vida* com as subcategorias *construção por etapas* e *vivência por etapas*.

A categoria ***Conceito contendo outros conceitos*** faz-nos perceber que a sexualidade é um conceito amplo e que a sua definição se compõem de outros conceitos: “*Sendo difícil de se explicar, completa-se com outros conceitos (amor, respeito, fidelidade, liberdade, entrega, intimidade, escolha, aceitação, responsabilidade) também por si difíceis de explicar e sempre incompletos*” (512).

## **5. Opinião sobre lei da educação sexual**

Por último, o domínio **opinião sobre lei da educação sexual** foi por nós explorado e emergiram as seguintes categorias: *Benefícios da lei*, *Problemas na implementação*, *Atitudes perante a lei* e *Papel da escola*.

**Quadro 10 – Opinião sobre a lei da educação sexual**

Domínios	Categorias	Subcategorias
<b>Opinião sobre lei da educação sexual</b>	<i><b>Benefícios da lei</b></i> 72 unidades de registo	<i>Critérios uniformes</i>
		<i>Pertinente a implementação</i>
		<i>Enquadramento legal</i>
		<i>Atribuição a áreas curriculares não disciplinares</i>
		<i>Interdisciplinaridade</i>
		<i>Benefício na formação do aluno</i>
		<i>Finalidade preventiva</i>
		<i>Promoção dos cidadãos</i>
		<i>Melhorar os conhecimentos dos alunos e das famílias</i>
		<i>Capacidade de decisão</i>
		<i>Formação dos discentes</i>
	<i><b>Problemas na implementação</b></i> 47 unidades de registo	<i>Necessidade formação dos professores</i>
		<i>Lei pouco específica</i>
		<i>Necessita de preparação</i>
		<i>Carece de regulamentação</i>
		<i>Difícil aplicação secundário</i>
		<i>Necessita empenho superior</i>
		<i>Carga horária</i>
		<i>Lei imposta</i>
		<i>Confronto com os valores dos pais</i>
		<i>Discordância com a selecção dos professores</i>
		<i>Confronto com a mentalidade do professor</i>
		<i>Necessidade de recursos</i>
		<i>Ambiciosa</i>
		<i>Aplicação prematura</i>
		<i>Tema Polémico</i>
		<i>Informação sobre a lei</i>
	<i><b>Atitudes perante a lei</b></i> 80 unidades de registo	<i>Desconhecimento da lei</i>
		<i>Concordância com a lei</i>
		<i>Discorda da lei</i>
		<i>Lei pouco clara</i>
		<i>Necessário carácter facultativo</i>
		<i>Desnecessária para 1.º ciclo</i>
		<i>Desajustada à realidade</i>
		<i>Concordância com os objectivos</i>

		<i>Necessidade de técnicos especializados</i>
		<i>Necessário carácter de obrigatoriedade</i>
		<i>Lei inovadora</i>
		<i>Resulta da vontade expressa dos pais</i>
		<i>Alvo de pressão</i>
		<i>Necessidade de esclarecimentos aos pais</i>
		<i>Contemplar a recusa dos pais</i>
	<b><i>Papel da escola</i></b> 13 unidades de registo	<i>Necessidade de tempo para as escolas se estruturarem</i>
		<i>Meio de informação para pais e alunos</i>
		<i>Escola complemento dos pais</i>
		<i>Escola substitui os pais</i>
		<i>Escola papel central</i>
		<i>Benefício para a escola</i>

A categoria ***Atitudes perante a lei*** é formada pelas subcategorias *Desconhecimento da lei*, *Concordância com a lei*, *Concordância com os objectivos*, *Discordância com a lei*, *Lei pouco clara*, *Desnecessária para 1.º ciclo*, *Necessário carácter facultativo*, *Necessário carácter de obrigatoriedade*, *Lei inovadora*, *Necessidade de técnicos especializados*, *Resulta da vontade expressa dos pais*, *Alvo de pressão*, *Necessidade de esclarecimentos aos pais* e *Contemplar a recusa dos pais*.

O *Desconhecimento da lei* é uma subcategoria que nos indica que alguns professores que pertenciam ao grupo que estava indicado para intervir nesse ano lectivo na sua implementação, não a tinham lido ou não lhe tinham dado a atenção suficiente para a poderem comentar: “*Ainda não li a lei pelo que não posso formular uma opinião*” (036); “*Quanto ao conhecimento da lei em si, ainda não me debrucei o suficiente para poder dar a minha opinião.*” (410).

Na subcategoria *Concordância com a lei* os professores afirmam estar de acordo com os termos desta nova lei: “*Estou de acordo com esta lei que aprova o regime de aplicação de educação sexual nas escolas.*”(217). Na subcategoria *Concordância com os objectivos* um professor considera os objectivos propostos pela lei ajustados para se desenvolver a educação sexual nas escolas, enquanto na subcategoria *Discordância com a lei* os professores mostram-se em desacordo com a lei chegando a afirmar que é um “*abuso*” (207).

Na subcategoria *Lei pouco clara* os professores exprimem sentir alguma dificuldade na planificação da educação sexual tendo como base a lei e reconhecem essa necessidade: “*Acho importante, mas pouco esclarecedora quanto à necessidade ou não de alterar os conteúdos já existentes na área de Estudo do Meio. Penso que o que se pretende é muito mais do que o que já está estabelecido*” (117); “*No entanto considero que devem estar bem definidas as fronteiras e todo o corpo estrutural dessa aplicação*” (302).

Outros consideraram a lei desnecessária para o 1.º ciclo por já fazerem parte do currículo os conteúdos ligados com o aparelho reprodutor, subcategoria *Desnecessária para 1.º ciclo*: “*esta lei é desnecessária no 1.º ciclo. A educação sexual já é abordada na área de Estudo do Meio*” (615) mas outro professor teve uma posição exactamente contrária afirmando que por isso mesmo faz sentido que se faça educação sexual no 1.º ciclo: “*Na minha opinião é importante a aplicação da educação sexual nas escolas, já que também faz parte do currículo*”(706).

A subcategoria *Necessário carácter facultativo* é uma condição apresentada por alguns professores, enquanto outros apresentam exactamente a condição oposta na subcategoria *Necessário carácter de obrigatoriedade*.

Na subcategoria *Lei inovadora* os professores dizem reconhecer na lei uma nova forma de intervir na sociedade em educação para a sexualidade. A subcategoria *Alvo de pressão*, alguns professores relacionam o facto da lei não estar regulamentada com o ter sido alvo de pressão nomeadamente na Assembleia; “a Assembleia da República, Presidente da República e Primeiro-ministro foram alvo de cartas/mensagens de protesto e talvez por isso a lei não chegou a ser regulamentada” (034).

Na subcategoria *Desajustada à realidade* os professores afirmam “ser uma lei feita à medida do Terreiro do Paço com o desconhecendo das dificuldades no terreno de cada escola.” (034); e que por isso mesmo *Não teve em conta as opiniões dos professores* (subcategoria).

Os professores afirmam que para a implementação desta lei são necessários técnicos especializados, subcategoria *Necessidade de técnicos especializados*: “promover essa mesma abordagem por técnicos especializados” (108).

Relacionado com os pais temos as subcategorias *Resulta da vontade expressa dos pais*, *Necessidade de esclarecimentos aos pais*; “No entanto, a recusa deveria, obrigar os pais à frequência de sessões de esclarecimento” (203), *Contemplar a recusa dos pais* e por último

reconhecem a *Necessidade de formação às famílias*: “Penso que a lei, como referi anteriormente, deveria também ter uma componente para as famílias” (108).

A categoria ***Benefícios da lei*** tem as subcategorias: *Critérios uniformes, Pertinente a implementação, Enquadramento legal, Atribuição a áreas curriculares não disciplinar, Interdisciplinaridade, Benefício na formação do aluno, Finalidade preventiva, Promoção dos cidadãos, Melhorar os conhecimentos dos alunos e das famílias, Capacidade de decisão e Formação dos discentes.*

A categoria ***Problemas na implementação*** tem as subcategorias: *Necessidade formação dos professores, Lei pouco específica, Necessita de preparação, Difícil aplicação no secundário, Carece de regulamentação, Necessita empenho superior, Carga horária excessiva, Lei imposta, Confronto com os valores dos pais, Discordância com a selecção dos professores, Confronto com a mentalidade do professor, Necessidade de recursos, Ambiciosa, Aplicação prematura, Discorda da lei, Tema Polémico e Informação sobre a lei.*

A subcategoria *Necessidade formação dos professores* é uma das dificuldades apresentadas pelos professores na implementação de programas de educação sexual, pela especificidade e sensibilidade do tema e pelos conteúdos íntimos nele integrados: “o Ministério deveria ter/pensar em fornecer formação aos professores” (102); “Há que ter muito cuidado com este tema, daí a necessidade de receber formação antes, para estar preparada/o depois” (716).

A subcategoria *Lei pouco específica* chama a atenção para a omissão de orientações concretas, como os conteúdos ou as linhas orientadores: “*Deveriam ser definidas linhas orientadoras que nos permitissem abordar os temas com segurança*”(309). Enquanto a subcategoria *Necessita de preparação* refere a novidade que esta lei contém: “*Pretende introduzir nas escolas algo que não foi devidamente preparado para os professores*” a subcategoria *Carece de regulamentação* coloca os professores perante a necessidade de terem que tomar decisões com que até aí não tinham sido confrontados. Na subcategoria *Difícil aplicação no secundário* referem-se ao facto de no Secundário não existir espaço curricular como existe nos outros ciclos, como por exemplo direcção de turma e, em simultâneo, estarem sujeitos a uma pressão maior para cumprir os currículos pela existência de exame: “*Ao nível do secundário a transversalidade é extremamente difícil de levar a cabo, porque há programas curriculares a cumprir; as disciplinas com exame nacional estão ainda mais condicionadas no tempo*” (028).

A categoria ***Papel da escola*** inclui as subcategorias: *Necessidade de tempo para as escolas se estruturarem*, *Meio de informação para pais e alunos*, *Escola complemento dos pais*, *Escola substitui os pais*, *Escola papel central* e *Benefício para a escola*.

A subcategoria *Necessidade de tempo para as escolas se estruturarem*: “*Pretende introduzir nas escolas algo que não foi devidamente preparado para os professores*” (306). Encontramos 3 subcategorias que se referem a atitudes da escola para com os pais, a subcategoria *Meio de informação para pais e alunos* a escola reconhece-se como responsável pela formação para pais e alunos, a outra subcategoria *Escola complemento dos pais* a escola considera-se uma



continuidade dos pais na formação dos seus filhos: “*Cabe à família desempenhar esta função, no entanto a escola vem completar essa formação*” (039) e a subcategoria *Escola substitui os pais* os professores afirmam terem que substituir os pais pela ausência destes na formação dos seus filhos: “*família cada vez mais de desresponsabiliza da educação e orientação dos seus filhos devido à falta de tempo e paciência. Assim, a escola, a meu ver, poderá ser o meio de orientação dos jovens*” (985).

A subcategoria *Escola papel central* os professores assumem que a escola deverá ter uma intervenção preponderante na estruturação dos programas e que todo este processo irá ser uma oportunidade para a escola, subcategoria *Benefício para a escola* temos a afirmação de um professor: “*Acho uma mais-valia para as escolas*” (715).

Seguidamente apresentamos os dados obtidos através da realização do *focus groups* com os professores.

### **Focus Groups: Análise dos Dados**

Como já referimos, em cada escola organizaram-se *focus groups*, com grupos entre 20 a 25 professores um com duração de 4 horas, para os professores interessados na educação sexual ou para os professores que estavam indicados pela escola para intervirem na educação sexual nesse ano lectivo.

Nesta sessão foram colocadas questões sobre educação sexual para serem discutidas por todos numa forma exploratória<sup>385</sup>.

Embora pertencessem a níveis de ensino diferentes, nos 9 grupos que foram trabalhados, verificou-se uma repetição das questões e das opiniões por parte dos professores. A partir do quarto grupo as questões, observações, atitudes e os problemas coincidiram com os apresentados pelos professores nos grupos já trabalhados.

Com os *focus groups* tivemos dois tipos de objectivos: a exploração livre, orientada pelo guião e uma tentativa de procura de consensos ou de conclusões conjuntas. Seguidamente apresentamos as categorias que emergiram da análise dos discursos dos professores nos *focus groups* a partir das notas de campo registadas pela investigadora. Também neste processo de análise considerámos as temáticas constituintes do guião que a seguir identificaremos como domínios.

Na exploração livre orientada pelo guião pretendíamos que os professores discutissem em grupo os **problemas ligados à aplicação da lei n.º60/2009 de 6 de Agosto**, as **necessidades sentidas** perante esta nova exigência que lhes foi colocada pela lei e, por último, identificar **atitudes manifestadas** pelos professores ao longo de toda a discussão. Estes 3 aspectos consideramos como domínios.

---

<sup>385</sup> As questões pertencentes ao guião de *focus groups*, encontram-se apresentadas na pág. 231.

No domínio **problemas ligados à aplicação da lei n.º60/2009 de 6 de Agosto** surgiram duas categorias: *Problemas levantados em relação à lei* e *discordância em relação à lei*.

No que se refere à categoria *problemas levantados em relação à lei* emergiram as subcategorias: *Impossível aplicar a lei*, *Impossível atingir objectivos*, *Impossibilidade em ter um programa comum*.

A subcategoria *Impossível aplicar esta lei* está relacionada com diferenças culturais, impedimentos étnicos (existência de comunidade de ciganos), questões religiosas e ao não consentimento dos pais. Em todas as escolas os professores mostraram-se atentos às diferenças socioculturais das famílias a que pertencem os seus alunos como um dado que para alguns temas sensíveis apresentava dificuldades.

A subcategoria *Impossível atingir objectivos* relaciona-se com a indisciplina dos alunos perante o tema; “os alunos vão gozar com o tema” (L1)<sup>386</sup>; o constatarem que as escolas não estão preparadas pelo facto dos alunos não terem referências de família: “É utópico. Com os alunos que temos, com os pais que eles têm, com as famílias como são, não vai ser possível. Não vamos conseguir.” (L1);

A subcategoria *Impossibilidade em ter um programa comum para todas as turmas* por existirem grandes diferenças na turma; “temos alunos que pertencem as famílias muito bem, pais médicos e arquitectos, e alunos de famílias o mais carenciado que existe, mas em

---

<sup>386</sup> As escolas foram codificadas em L1,P1,P2,B1, B2.

*todos os aspectos mesmo” (P2); “isto não vai ser nada possível de fazer, de maneira nenhuma” (L1); “isto é uma perda de tempo que não leva a nada” (P1).*

Da categoria ***Discordância em relação à lei*** surgiu a subcategoria *Discordância quanto à inclusão ao longo de todo o percurso escolar*, por ser demasiado longo e por não encontrarem conteúdos que preenchem o número de horas ao longo de todo o percurso escolar que a lei refere; *“Não há necessidade de se abordar todos os anos” (L1)*; e a subcategoria que a *Lei não respeita o direito e o espaço da família* interpretando a educação para a sexualidade como uma área pertencente à família por conter conteúdos ligados à filosofia de vida que esta tem: *“Em casa transmitem a educação que consideram ajustada às convicções e aos valores de cada um, a escola não tem nada que estar a trabalhar esse campo. Pertence aos pais” (P1).*

O outro domínio refere-se às **necessidades identificadas** e as categorias que surgiram foram ***Formação aos professores, Necessidade de programas estruturados, Necessidade de substituir a Família por défice desta na educação.***

Na categoria ***Formação aos professores*** emergiu a subcategoria *formação científica e pedagógica* para leccionar temas de áreas diferentes da sua formação base: *“Professores são confrontados com matérias para as quais não têm preparação para leccionar” (L1)*. A subcategoria *Formação para poderem responder a questões postas pelos alunos relacionada com sexualidade*, reflecte o problema que os professores mais referiram. Os alunos manifestam problemas e dúvidas relacionadas com sexualidade. O que responder,

como responder, se são eles que devem responder ou se remetem para os pais. Os professores apresentaram opiniões muito diversas, concluindo que deveriam ter formação para saber qual a atitude mais correcta ou legal: *“os alunos colocam-nos questões que não sei como responder, nem sei se devo responder”*. Outra professora responde de imediato: *“Eu não, eu respondo logo com naturalidade o que é e como é, eles perguntam para ver se nos atrapalham”* (B1).

Surge também a subcategoria de *formação para poderem responder a problemas nas escolas relacionados com atitudes e comportamentos dos alunos de índole sexual* que levam os professores a terem atitudes concretas sendo eles os últimos responsáveis pelas decisões neste âmbito: *“não é só os problemas que os alunos nos vêm contar, são também os funcionários que nos chamam para resolver situações com que se deparam”* (L1). O que podemos perceber é que professores e funcionários têm dificuldade em gerir estes problemas: *“tive uma aluna no ano passado que me veio contar que tinha decidido iniciar actividade sexual com o namorado e se eu conhecia alguma médica num Centro de Saúde que lhe pudesse receitar um contraceptivo. Era do 9.º ano e vi-me aflita com este problema”* (P2).

Outra categoria foi a ***Necessidade de programas estruturados*** pois os professores referem que sem programas é difícil para eles aplicarem a lei e, em simultâneo os professores estão conscientes dos problemas que podem surgir pelo facto de ficarem em aberto os conteúdos, a forma e as estratégias a utilizar nestas aulas: *“Como é que podem querer que apliquemos a lei se nem temos indicação de programa e de conteúdos. É de mais!”* (P2); *“Vai andar cada um a fazer o que quiser, eu por mim não faço nada até me darem indicações concretas”*(P2); *“Claro que isso é que era o mais importante, mas não existe nada nem formação disponibilizada.”* (L1).

Uma subcategoria que identificamos foi a *Necessidade de substituir a Família por défice desta na educação*, em que os professores se apercebem que os pais e a família em geral não trabalham o tema da sexualidade com os seus filhos, nem muitas vezes dão informações básicas que seriam úteis para uma reflexão sobre questões ligadas com emoções, sentimentos e estruturação de projectos afectivos. Por outro lado também reconhecem a falta de competência de muitos pais e famílias para tratar deste tema; “A família demite-se, não fala com os seus filhos” (B1); “Há muita dificuldade em os pais falarem destes assuntos, não falam. Eu acho que eles nem sabem o que lhes iam dizer” (L1).

A categoria ***Discordância nas necessidades identificadas*** relaciona-se com duas subcategorias: *discordância entre as necessidades que a escola identifica nos professores e as que os professores afirmam ter* e a *Discordância entre os professores quanto à necessidade de formação*.

Relativamente à *Discordância entre as necessidades que a escola identifica nos professores e as que os professores afirmam ter*, numa das escolas que aderiram ao projecto a direcção afirmou que tinham uma grande necessidade em disponibilizar formação para os professores para poderem arrancar com a educação para a sexualidade duma forma consistente. Verificamos que nessa escola foi onde os professores aderiram menos, o grupo foi mais pequeno e com maior percentagem de desistências (P1).

Em relação à *Discordância entre os professores quanto à necessidade de formação*, constatamos que em todos os grupos existiram posições opostas entre os professores

quanto à necessidade de formação, uns afirmaram que “*era mais do mesmo e para os alunos também ia ser*” e outros que “*sem formação não podiam intervir nesta temática*”.

Quanto ao domínio **Atitudes manifestadas pelos professores** salientaram-se as categorias *atitudes dos professores perante a lei, atitudes dos professores perante os colegas e atitudes dos professores perante a investigadora/formadora*.

*Atitudes dos professores perante a investigadora/formadora* é uma categoria da qual surgiram as subcategorias: *desafio para com a investigadora/formadora, desafio para com os colegas e revolta e agressividade*.

No que se refere ao *desafio para com a investigadora/formadora* os professores questionaram a investigadora/formadora como *feedback* às questões por ela colocadas; “*Diga a senhora o que acha sobre a educação sexual nas escolas? Quais são os seus objectivos? Concorda em se dar informação aos alunos independentemente da idade?*” ou questionavam afirmando ao mesmo tempo que não era assim como a investigadora/formadora estava a dizer: “*isso não é assim, não tem nada a ver*” (P2).

Mas este tipo de atitude também foi extensiva aos professores e colegas, emergindo a subcategoria *desafio para com os colegas* na qual os professores questionaram-se entre eles quanto ao concordarem com a educação sexual nas escolas e ao estarem preparados ou ainda esta lei fazer sentido: “*Os colegas acham que tem jeito dar aulas de temas para os quais não estamos preparados? Os colegas sentem-se à vontade para falar destes assuntos aos alunos?*”

*Nós somos os primeiros a chamar a atenção quando eles se põem a falar de sexo como é que vão agora falar do assunto?”*

A subcategoria *revolta e agressividade* apresentou várias subcategorias de 3ª geração; *revolta por não terem sido ouvidos* nem ter existido espaço ou uma reunião onde pudessem ter dado opinião e serem ouvidos: *“Não fomos tidos nem ouvidos. Ninguém perguntou ou deu oportunidade para darmos a nossa opinião sobre a educação sexual nas escolas. Lançam para os professores a responsabilidade de algo que a maioria não concorda nem tem formação para o fazer”*(P1). *Revolta pela imposição da lei*, foi imposto aos directores de turma para ficarem os responsáveis por intervir sem lhes ter sido pedido a sua concordância; *“foi imposta”, “não fomos ouvidos”, “exigem competências que os professores não têm”*. *Revolta por terem que fazer a formação*, mostraram desagrado pelo facto de terem que fazer formação que a direcção escolheu. Mas também *Revolta por não estar nada definido*, não haver nada estipulado de como o iriam fazer. *Revolta por considerarem não ter utilidade para os alunos* e *Revolta por não estarem interessados em trabalhar este tema com os alunos*.

### **Consensos Encontrados**

O segundo objectivo que tínhamos para a sessão de *focus groups* era o de encontrar consensos ou conclusões conjuntas entre os professores que facultassem um ajuste na estruturação do programa de educação para a sexualidade a implementar com os seus alunos.



Do debate estabelecido entre os professores e a investigadora/formadora saíram consensos sobre aspectos relacionados com o programa de educação sexual que apresentamos em seguida:

1. Em relação aos objectivos da educação sexual

- Entender que a sexualidade não se refere só ao sexo.
- Desenvolver uma visão alargada da sexualidade, nas várias dimensões.
- Considerar objectivos diferentes para cada ciclo.
- Incluir objectivos sobre a aprendizagem de emoções, reforço da auto-estima, tomada de decisão e assertividade.
- Incluir na educação sexual alguns valores que lhes sirvam de suporte.

2. Relativamente à necessidade da existência de programas estruturados para que as escolas possam desenvolver a educação para a sexualidade duma forma coordenada e com continuidade em anos seguintes o que significa:

- Programas estruturados por ano: proporcionam maior segurança em relação aos alunos e aos pais/encarregados de educação.
- Programas com planificação por ciclo e por ano com material disponível e ajustado a cada grupo etário.
- Programas que levem a abordagens homogéneas aos vários ciclos e turma.
- Grupo responsável pela educação para a sexualidade deve manter-se em sintonia durante toda a intervenção quanto à mensagem que se acordou desenvolver.

3. Relativamente ao perfil do professor indicado para a educação sexual

- Ter formação em educação para a sexualidade.

- Lecionar de preferência Ciências, Biologia, EMRC, Desporto, História, Filosofia.
- Gostar desta temática e sentir-se confortável como professor de educação para a sexualidade.

#### **4.4.2.3. Discussão dos Resultados do Estudo A**

Os professores envolvidos no ESTUDO A formaram um grupo de 154 professores em que 24 (15,6%) do eram sexo masculino e 130 (84,4%) do sexo feminino, variando as idades entre os 24 anos e os 60 anos (Média= 42,5 anos, Moda=47; Dp=8,6). Distribuía-se em relação ao ciclo que leccionavam em 39 (26,2%) do 1.º CEB, 33 (22,1%) do 2.º CEB, 58 (38,9%) do 3.º CEB e 19 (12,8%) do Secundário. Todos estavam indicados para intervirem na implementação dos projectos de educação sexual nas escolas, embora 25 (16,2%) dos professores desconhecessem a lei.

Na sua maioria, 62,1% tinham mais de 16 anos de serviço (Media=18,39; dp=9,11), eram casados (67,8%), tinham filhos (72,2%) e 82,9% tinha 1 ou 2 filhos. Os tempos livres eram ocupados de diversas formas, mas a televisão e a internet eram a actividade mais frequente (83,1% e 88,3% respectivamente). A leitura foi referida por 45,5% dos inquiridos na ocupação dos tempos livres e, por serem professores, consideramos que não ocupava um lugar tão significativo como esperávamos.

Um número significativo de professores (89%) considerou importante a implementação de programas de educação sexual nas escolas embora 38,8% dos professores do ensino básico tinham afirmado que não a desenvolveriam em nenhuma área curricular e 38% do secundário teriam referido que a introduziriam nas disciplinas que já contêm estes conteúdos. O facto é que no secundário só as disciplinas das áreas científicas é que poderiam ser passíveis de desenvolver estes conteúdos o que levaria a não ser equitativo

para todos os alunos do secundário. A interdisciplinaridade era a forma como os professores consideravam ser melhor para trabalhar.

A necessidade de existirem programas de educação sexual nas escolas, segundo os professores, prende-se com a necessidade de os alunos aprenderem a tomar decisões relacionadas com a afectividade, poderem ter uma compreensão mais abrangente da sexualidade, contactarem com mais que uma visão sobre o tema, mas também porque se encontram sobre influência dos *mass media* o que, por vezes, os leva a encarar a vivência da sexualidade sem responsabilidade. Consideraram que programas de educação sexual estruturados trazem benefícios na formação da Pessoa, na sua formação integral, na promoção de valores e na aquisição de competências de vida.

Os conteúdos que os professores sugeriram para integrarem o programa de educação para a sexualidade foram muito diversificados e no seu conjunto abarcavam todas as dimensões da sexualidade e da compreensão de si. Embora a componente biológica, a prevenção das ITS e a contracepção tivessem mais peso na nomeação dos conteúdos sugeridos pelos professores do que as outras dimensões, o facto é que todas foram referidas. A dimensão ética e os valores quando sugeridos em *focus groups* pela investigadora tiveram dos professores uma boa aceitação embora considerassem que não iria ser possível desenvolver esses conteúdos com os seus alunos devido a diferenças sociais culturais e de estrutura familiar.

Existe uma diferença em relação aos conteúdos sugeridos pelos professores nas questões abertas e quando estão sujeitos a um questionário com vários itens pré-definidos. Assim, no questionário, e face às opções existentes no questionário, os conteúdos considerados mais importantes e pertinentes a incluir nos programas de educação sexual foram as ITS/DTS (92,9%) contracepção (84,9%) e abuso (80,6%) e os temas menos importantes foram a abstinência sexual e a pornografia.

Nas perguntas abertas do questionário, quando se referiram aos conteúdos a incluir nos programas de educação sexual, os professores trazem um conjunto muito diversificado de temas que associam à componente biológica, mas também referenciaram temas que associaram à componente psicoafectiva, tais como: a assertividade, as emoções, os sentimentos, a tomada de decisão, a auto-estima, o autocontrolo, conhecimento do eu. A componente social foi também sugerida, sendo esta encarada como uma dimensão relacional e uma área ligada à promoção e prevenção da saúde.

Os valores ligados à sexualidade emergiram nas respostas às questões abertas dos professores. A necessidade de os incluir nos programas de educação sexual relaciona-se com o facto de estes serem um suporte a toda a educação sexual. Os valores foram apresentados em relação ao próprio, em relação ao outro e especificando a responsabilidade, a intimidade, a liberdade e o amor.

O que para nós se apresenta mais sugestivo é o facto de *a necessidade de formação dos professores* ser uma categoria que emerge nos vários domínios estudados. Os professores

referem-na quando apresentam as razões para frequentarem a formação desenvolvida pela investigadora/formadora, apresentam-na novamente quando se referem à necessidade de existirem programas de educação sexual nas escolas e é também referida como um dos problemas que a lei coloca quando indica que são os professores que vão desenvolver os programas de educação sexual nas suas turmas independentemente de terem formação na área.

Ao referirem-se à educação sexual nas escolas reconhecem que a educação para a sexualidade é uma temática que exige conhecimentos científicos específicos, estratégias pedagógicas diversificadas e uma postura segura perante os alunos e os pais. Por outro lado, emerge através dos discursos, a importância de existir uniformização entre as temáticas e uma clarificação de conteúdos entre os colegas. São da opinião que os professores ao serem indicados para intervir nesta temática deveriam corresponder a um perfil pré-definido.

Nos estudos por nós revistos sobre programas de educação sexual e sobre dificuldades em desenvolver esses programas nas escolas, os conteúdos sobre a compreensão da sexualidade em todas as dimensões e a sua associação a valores éticos, não se encontram nem contemplados nem sugeridos.

Os professores cientes da responsabilidade que têm perante os pais e alunos confrontam-se com problemas na implementação de programas de educação sexual nas escolas, pois

consideram ser necessário competência para desenvolver programas tão específicos. Outro problema relaciona-se com a capacidade de diálogo para trabalhar com os alunos.

Referiram que este tema entrava em confronto com alguns dos seus valores e também com os dos pais e associavam a uma atitude de domínio do Estado como legislador. Mantiveram posições diversificadas sobre o ajuste entre a escola e os pais sendo alguns da opinião que os pais tinham um papel dominante, outros referiram-se que devia ser uma parceria desenvolvida com igualdade e outros que à escola lhe competia um papel predominante nesta área chegando mesmo a afirmar que em alguns casos a família era incapaz de o fazer tendo a escola a responsabilidade de a substituir os pais neste direito/dever. Apercebemo-nos que os professores têm formas diferentes de valorizar a família quanto à educação dos seus filhos, mas que estas também diferem entre elas quanto às competências educacionais que manifestam.

Salientamos o facto de alguns professores desconhecem a lei ou terem dela um conhecimento superficial, mesmo sendo o grupo que nesse ano lectivo estava responsável por intervir e por elaborar projectos e programas a serem implementados nas escolas.

Constatamos que as leis que provocam mudanças e exigem dos professores novas competências provocam descontentamento e agressividade por parte destes, mesmo não as conhecendo na totalidade. A obrigatoriedade da aplicação da Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto sobre educação sexual no ano lectivo de 2009/2010 a qual imprime um carácter não facultativo da educação sexual para os alunos, coloca professores e escolas perante a

falta de tempo para se organizarem, reconhecendo o défice de formação para o fazerem. A imposição de terem que leccionar áreas de conhecimento que não foram aquelas para as quais se prepararam pedagogicamente é sentida como fonte de mal-estar. Por outro lado, confrontam-se com não terem sido salvaguardados os direitos que os pais têm nestas matérias, que influenciam a construção da Pessoa e o seu quadro de valores. Estas foram as questões centrais que estiveram presentes nas preocupações dos professores.

Em relação aos pais consideramos importante ser dado todo o espaço e direitos que lhes são atribuídos por lei<sup>387</sup>, desde a participação na aprovação dos projectos a desenvolver, a apresentação e aprovação do plano curricular de turma, a divulgação das estratégias pedagógicas usadas e a informação e avaliação ao longo de todo o projecto das actividades desenvolvidas com os seus filhos, assim como a discussão das parcerias que a se pretenda incluir no projecto.

Os professores consideram haver benefícios na existência de projectos de educação sexual nas escolas se estes forem bem estruturados, justificando que esta área leva à construção da Pessoa numa forma integral e responde a uma necessidade social.

Assim, os professores juntamente com a investigadora/formadora geraram consensos finais sobre um quadro de valores de suporte, a necessidade da existência de um programa estruturado como base comum de trabalho a todos os professores, a necessidade de

---

<sup>387</sup> A Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto e respectiva Regulamentação n.º190-A/2010 de 6 de Abril integra a participação dos pais e educadores nos programas de educação sexual nas escolas (anexo oeo). No início da intervenção os professores em conselho de turma discutiram com os pais a lei. Mais tarde quando da reunião de avaliação feita no final do programa feita com os pais e educadores foi elaborado documento elaborado um documento que foi facultado aos pais e que apresentamos em anexo ert.



formação ao longo da implementação do programa de educação para a sexualidade<sup>388</sup> e da divulgação dos resultados com espaço para reestruturação do programa junto dos pais.

Ultrapassado este momento fomos construir um o programa de formação para os professores<sup>389</sup>. O programa de formação que desenvolvemos com os professores teve os referenciais do modelo teórico de educação para a sexualidade proposto formado pelos três pilares: componente biológica, componente psicológica e componente projecto de vida. Os conteúdos e estratégias tiveram em atenção aos resultados obtidos no ESTUDO A, enquadrando as sugestões, opiniões e necessidades identificadas pelos professores. Introduzimos uma componente inicial a que chamamos componente conceptual ficando a formação organizada em quatro módulos. No módulo conceptual introduzimos uma reflexão ética sobre a Pessoa, sobre o outro e no módulo de projecto de vida introduzimos a reflexão sobre o sentido da vida, sobre tomada de decisão e deliberação e sobre a construção de projectos pessoais. Por outro lado, o programa incluía alguns conteúdos que ultrapassavam o sugerido pelos professores, mas que mantivemos por considerarmos necessários para a compreensão da sexualidade e da sua contextualização.

Terminada esta etapa do trabalho - ETAPA 1, iniciámos a ETAPA 2, a qual constituiu o Estudo B em que, através da formação aos professores, que se estendeu durante todo o ano lectivo 2009/2010, os professores juntamente com o investigador foram construindo um programa de educação para a sexualidade a implementar em cada escola.

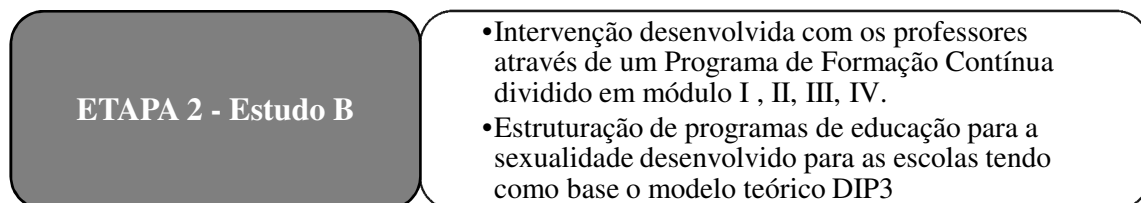
---

<sup>388</sup> Usamos a partir deste momento o termo **educação para a sexualidade** e não mais *educação sexual*, pois o modelo desenvolvido neste trabalho abarca todas as dimensões da sexualidade e não só as áreas biológica e psicoafectiva mas também a de construção de projecto de vida levando o aluno a uma reflexão ética sobre a sexualidade contextualizada no que cada um é e no sentido que atribui ao seu percurso.

<sup>389</sup> Em ANEXO 4 encontra-se o PROGRAMA DE FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE EM MEIO ESCOLAR.



#### 4.5 ETAPA 2 - ESTUDO B



Iniciámos um programa de formação com os professores que levava à estruturação e implementação de programas de educação para a sexualidade, tendo como ponto de partida o programa de formação sobre o modelo teórico proposto de educação para a sexualidade, estruturado a partir dos resultados obtidos através do Estudo A apresentado no capítulo anterior.

Através da implementação deste programa de formação pretendíamos chegar a um programa ajustado às necessidades dos alunos e dos professores, que os levasse a compreender a sexualidade em todas as dimensões, contextualizada na construção de um projecto de vida, fundamentada num modelo de educação para a sexualidade baseado no desenvolvimento integral da pessoa.

Os professores deram um contributo importante na operacionalização de um programa-tipo a implementar nas escolas, na medida em que durante a formação aqui desenvolvida foram implicados no processo de educação para a sexualidade dos seus alunos.

#### **4.5.1 Objectivos**

Foram objectivos desta etapa do nosso processo de investigação acção os seguintes:

- responder às necessidades formativas dos professores na área da educação para a sexualidade;
- motivar os professores para modelos de educação para a sexualidade que valorizem ao mesmo nível todas as componentes da Pessoa;
- incentivar a implementação de um programa de educação para a sexualidade que promova no aluno a reflexão sobre si, sobre as escolhas relacionadas com os percursos de vida e sobre a construção de futuros projectos de vida;
- compreender se o modelo proposto corresponde às necessidades educativas dos alunos;
- perceber se os professores valorizam a educação para a sexualidade contextualizada na construção de um projecto de vida;
- verificar se o modelo proposto está ajustado aos estudantes do ensino básico e secundário do nosso país;
- construir um programa de educação para a sexualidade fundamentado no modelo DIP3;
- propor um quadro de valores que seja uma plataforma educacional para pais, professores e alunos.

#### 4.5.2 Participantes

As metodologias qualitativas, onde se enquadra este trabalho, são um espaço privilegiado para investigação de intervenção em que se pretende investigar um fenómeno através duma intervenção<sup>390</sup>.

Assim o Estudo B assenta numa formação dirigida aos professores de todos os ciclos do ensino básico e secundário, ao longo do ano lectivo de 2009/2010, com intervenção destes junto dos seus alunos, aos quais implementaram o Programa de Educação para a sexualidade, desenvolvido na formação em que foram participantes. Na implementação do Programa aos alunos pretendeu-se igualmente o envolvimento dos pais e encarregados de educação.

A nossa intervenção foi dirigida aos professores e, através destes, aos alunos e aos educadores (pais e/ou encarregados de educação). Os professores que implementaram o programa são os que integraram o Estudo A, anteriormente descrito. No final do Estudo A tínhamos 154 professores e para o Estudo B transitaram um total de 134 que se inscreveram nos grupos de formação.

---

<sup>390</sup> A literatura refere-se à investigação de intervenção (*intervention research*) usada na área social, por psicólogos, por médicos e por enfermeiros, em que se implementam programas e estratégias novas avaliando e verificando o efeito produzido nos indivíduos sujeitos à intervenção, mas também nos indivíduos que foram os que a implementaram. Podemos afirmar que se pretende fazer uma “*aprendizagem a partir das acções implementadas para resolver esses fenómenos, a fim de melhorar a nossa prática.*”

Hawe, Penelope; Potvin, Louise (2009). What Is Population Health Intervention Research? *Can J Public Health*, 100(1): I8-I14.

Os professores inscritos, na quase totalidade eram directores de turma, assim para que não houvesse sobreposição de turmas, foi decidido que cada professor escolhia as suas turmas de direcção para implementar o programa de educação para a sexualidade.

Os grupos que se formaram eram compostos por 20 a 25 professores cada. Os professores do 1.º ciclo formaram grupos separados, os outros grupos incluíam professores do 2.º, 3.º Ciclos e Secundário. Os grupos estavam referenciados à escola a que os professores pertenciam e todo o trabalho desenvolvido com os professores passou-se na escola em que cada grupo pertencia.

### **4.5.3 Procedimentos de Implementação do Programa de Educação para a Sexualidade**

Em seguida descrevemos os vários passos que estruturaram a formação, implementação e avaliação do programa de formação dirigido aos professores e do programa dirigido aos alunos, implementado pelos professores.

#### **Formação dos professores: estrutura e conteúdos**

A formação para professores tinha uma estrutura programática previamente elaborada, a qual foi acreditada pelo Centro Científico de Formação Contínua de Braga, apresentada pela entidade formadora de professores a nível nacional *Casa do Professor* de Braga<sup>391</sup>.

Os professores têm um regime de formação contínua estruturada em diferentes modalidades, conforme os objectivos, modo de realização, âmbito de aplicação e duração<sup>392</sup>. As várias modalidades são: Círculo de Estudos, Curso de Formação/Módulo de Formação, Estágio, Oficina de Formação, Projecto e Seminário. Este regime jurídico de formação contínua integrado no quadro legal é de carácter obrigatório na carreira do professor estando regulamentada por decreto de lei. Este regime nasce da preocupação do Estado por um ensino actualizado, adaptado às necessidades existentes e à necessidade de que a educação se efective “*numa valorização das práticas pedagógicas dos educadores e dos professores nos respectivos estabelecimentos de educação e de ensino e a garantia de condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para*

---

<sup>391</sup> Em ANEXO 5 apresenta-se a Certificado de Acreditação de Acção Modalidade Oficina de Formação.

<sup>392</sup> O Regime de formação contínua dos professores (RFCP) está regulamentada em decreto de lei (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro) com actualização que se adaptam às necessidades do ensino (última actualização Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro)

*modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos”* <sup>393</sup>.

Reconhecemos na modalidade Oficinas de Formação o modelo que mais se ajustava à intervenção formativa que estruturamos para os professores, como podemos ver nos objectivos do Regime de Formação Contínua dos Professores (RFCP) para as Oficinas de Formação são:

- delinear ou consolidar procedimentos de acção ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas;
- assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas;
- reflectir sobre as práticas desenvolvidas;
- construir novos meios processuais ou técnicos.

O curso de formação proposto aos professores foi da modalidade oficinas de formação, com o total de 2 créditos e com avaliação quantitativa de 1 a 10 valores.

A intervenção com os professores desenvolveu-se ao longo do ano lectivo, em quatro momentos distintos. Associou a formação presencial ao trabalho do professor, quer em casa (na preparação e aprofundamento da intervenção a fazer aos alunos) quer no

---

<sup>393</sup> O Regime de formação contínua dos professores (RFCP): ponto 1.



desenvolvimento da intervenção em sala de aulas. A carga horária foi de 50 horas na totalidade, em modalidade de Oficinas de Formação, em que 50% das horas foram presenciais, desenvolvidas em sete sessões de 3 horas e uma de 4 horas. As restantes 50%, num total de 25 horas, distribuíram-se em 13 horas para o professor utilizar na preparação das actividades a realizar com os alunos e 12 horas para trabalho directo com os alunos em sala de aula.

Os **conteúdos programáticos** para o curso de Oficinas de Formação foram distribuídos por **4 módulos**:

**módulo I** - componente conceptual e estratégias de abordagem da sexualidade aos adolescentes (6 horas);

**módulo II** - componente biológica da sexualidade (6 horas);

**módulo III** - componente psicoafectiva da sexualidade (6 horas);

**módulo IV** - componente da construção do projecto de vida (6 horas).

A estratégia por nós apresentada estrutura os conteúdos de todo o programa de educação para a sexualidade em meio escolar, em 3 componentes dos módulos II, III e IV. O módulo I é o módulo sobre o modelo teórico DIP3, este módulo é a base para todo o desenvolvimento da formação.

Estas componentes, devidamente estruturadas nos seus conteúdos, vão sucessivamente avançando, apelando a referências de conhecimentos anteriormente desenvolvidos e integrando os conteúdos formativos das 3 componentes do programa. Todas as

componentes têm igual peso nos tempos e na ênfase dada a cada uma, sendo atribuída a mesma carga horária para cada componente.

Por outro lado, ao estar dividida em 3 componentes, na sua calendarização, cada componente fica integrada num trimestre, ficando o 1.º trimestre com a componente biológica, o 2.º trimestre com a psicoafectiva e o 3.º trimestre com a de construção do projecto de vida.

Outras das vantagens desta divisão relaciona-se com apreensão dos conhecimentos e das reflexões feitas ao longo da sua implementação. Começa-se por conteúdos muito mais objectivos e cientificamente muito claros (componente biológica) para conteúdos que vão apelar progressivamente à reflexão sobre si, sobre o que sente e, sobre o outro e o que ele sente (componente psicoafectiva) e termina com conteúdos de nível de reflexão ética e de questionamento sobre a vida, sobre o sentido e a compreensão desta e como cada um se projecta no futuro (componente do projecto de vida).

Este programa prevê um acompanhamento do aluno durante todo o percurso escolar, desde o 1.º ciclo até ao final do Secundário (a actual lei também assim o preconiza). Em cada ano os conteúdos do programa de educação para a sexualidade desenvolvem-se como que em espiral assentando sempre na mesma base, mas atingindo patamares de aprofundamento progressivo, quer em conhecimentos científicos quer a nível de reflexão, sendo as 3 componentes uma estrutura de suporte.

### **Estratégias de avaliação: portfólio, reflexão crítica, *focus groups* e avaliação inicial e notas de campo**

Ao longo da implementação do programa de educação para a sexualidade operacionalizamos algumas estratégias de avaliação do processo. Os professores envolvidos no programa foram avaliados para fins de carreira, com a atribuição de créditos e para fins de investigação em simultâneo. As estratégias e instrumentos usados para estes fins foram: *um portfólio* (construído pelos professores que inclui registos que descrevem todo o percurso feito durante a formação, como formandos e como educadores)<sup>394</sup>; *uma reflexão crítica* (na qual os professores analisam o modelo desenvolvido, os resultados que perceberam, e o seu trajecto como formandos); o *envolvimento e assiduidade à formação* e ainda as *notas de campo* da investigadora na condução dos *focus groups*. Seguidamente apresentamos a fundamentação e objectivos inerentes à operacionalização de cada uma destas estratégias.

O **portfólio** é uma estratégia de ensino/aprendizagem oriunda de áreas diferentes e que tem diferentes significados de interpretação consoante a forma como é utilizado. Embora a sua aplicação fosse inicialmente na área económica-financeira e duma forma diferente também usada em artes, tem-se revelado com sensibilidade na avaliação em educação, associado a uma boa adesão por parte dos formandos. Na educação veio a impor-se como uma estratégia com clara utilidade na análise dos percursos ligados ao ensino-aprendizagem dos professores sujeitos a formação.

---

<sup>394</sup> No Quadro 11 apresentamos os Elementos que compõem o portfólio dos professores.

Para a educação tem uma utilidade bidimensional, por um lado, monitoriza a qualidade de desempenho de aprendizagem e, por outro, constrói uma pasta onde compila todos os trabalhos de vários tipos e formas utilizados pelo formando. E ainda fomenta a comunicação entre os formandos na partilha de comentários e dúvidas sobre os seus portfólios.

No trabalho que desenvolvemos com os professores, para homogeneizar e facilitar a elaboração do **portfólio**, foi entregue aos professores um guia orientador com os pontos considerados mais pertinentes a incluir (quadro 11). A necessidade da existência de um guia orientador não retira ao formando a liberdade na construção do seu percurso e dos trabalhos que o reflectem. O aspecto mais valorizado nesta estratégia é o de ser um meio de formação e em simultâneo de reflexão e análise sobre a formação e a sua compreensão, por outro lado tem a utilidade de ser também um instrumento de avaliação para o investigador/formador.

O **portfólio** descreve como já referimos o percurso na formação dos professores e a intervenção feita junto dos alunos, a avaliação pelos professores das sessões desenvolvidas com os alunos juntamente com a avaliação dos alunos sobre as mesmas. Este **portfólio** constitui uma estratégia e um instrumento de recolha de dados do percurso dos professores.

O **portfólio** estava organizado por 4 módulos diferentes que correspondiam aos módulos de formação. Quando terminava um módulo de formação pedia-se aos professores para a partir dos temas trabalhados elaborarem um resumo utilizando a bibliografia recomendada,

o material fornecido e as discussões tidas em grupo. Em seguida deveriam fazer a planificação das sessões a desenvolver com os alunos e após a implementarem faziam um resumo e uma análise da forma como tinha decorrido. No quadro 11 apresentamos os elementos constituintes do **portfólio** dos professores.

**Quadro 11 - Elementos que compõem o portfólio dos professores**

<b>Modelo conceptual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Compreensão do modelo conceptual de educação para a sexualidade trabalhado</li> <li>•Avaliação do modelo conceptual</li> <li>•Pontos fortes contemplados no modelo trabalhado</li> </ul>
<b>Estrutura do programa de educação sexual</b>	Opinião sobre os conteúdos e a estrutura dos programas
<b>Avaliação e análise de cada componente trabalhada com os alunos</b>	Componente biológica Componente psicoafectiva Componente projecto de vida
<b>Componente biológica</b>	Objectivos Conteúdos Competências Estratégias Reflexão sobre o resultado em sala de aula
<b>Componente psicoafectiva</b>	Objectivos Conteúdos Competências Estratégias Reflexão sobre o resultado em sala de aula
<b>Componente projecto de vida</b>	Objectivos Conteúdos Competências Estratégias Reflexão sobre o resultado em sala de aula

Para além do portfólio os professores deveriam realizar uma **reflexão crítica** onde analisavam o modelo proposto, a sua implementação, o percurso feito ao longo do ano lectivo e a utilidade do modelo desenvolvido. Foi também avaliada a qualidade e pertinência da formação bem como a metodologia e as estratégias usadas.

A **reflexão crítica** pedida aos professores para apresentarem é do tipo reflexão sobre a reflexão na acção. Não é nem pretende ser uma reflexão na acção pois essa é feita ao longo do portefólio. O que se pretende é que o professor faça uma reflexão sobre a reflexão que fez da acção por ele desenvolvida, pois este tipo de reflexão na linha de Donald Schön<sup>395</sup> *“é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu”*<sup>396</sup>. Também com o objectivo de homogeneizar estes contributos sugerimos um conjunto de itens sobre os quais os professores deveriam produzir a sua **reflexão crítica**:

- conceito de sexualidade referente aos professores e aos alunos (avaliação feita no início e no final da intervenção);
- avaliação de cada componente quanto à importância e pertinência;
- atitudes dos pais/encarregados de educação perante o programa;
- atitudes dos alunos e dos pais/encarregados de educação durante a implementação do programa;
- atitudes dos professores relacionadas com conteúdos e estrutura do programa.

Finalmente, a necessidade de recorrer a espaços de discussão entre os professores e entre o investigador e os professores levou-nos à valorização do **focus groups** como já referimos.

---

<sup>395</sup> SCHON, Donald A (1995). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. S.l.: Basic Books.

<sup>396</sup> OLIVEIRA, I., & SERRAZINA, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

O *focus groups* realizou-se em dois momentos: 1) durante a formação, após a implementação dos módulos 1 e 2; 2) no final da formação, após ter terminado a implementação do programa aos alunos. Foi elaborado um guião com questões para discussão para cada um dos momentos.

***Focus Groups* - 1.º Momento – Questões exploradas**

Consideram que a planificação feita e a sua operacionalização se ajusta aos espaços educativos e à população a que se destina?

Quais as dificuldades sentidas? A que níveis? Pares, alunos, pais?

Dificuldades pessoais sentidas.

Problemas que surgiram até ao momento.

***Focus Groups* - 2.º Momento – Questões exploradas**

Comparando este programa de educação para a sexualidade com todo o trabalho feito em anos anteriores que avaliação faria?

Quais os benefícios específicos que considera que os alunos tiveram com este programa?

Que opinião tem da formação que fez?

Durante a intervenção formativa e, na fase inicial do processo de implementação do programa, foi sugerido aos professores, uma avaliação diagnóstica dos alunos participantes. Duas escolas aceitaram essa sugestão e foi feita a avaliação aos alunos de 3.º ciclo <sup>397</sup> dessas escolas. Escolheram-se os alunos de 3.º CEB, por ser o ciclo em que as

---

<sup>397</sup> Encontra-se em ANEXO 6 questionário dirigido aos alunos.

questões ligadas com a sexualidade surgem com expressão generalizada, criando nos professores a preocupação em as conhecer para poderem actuar de forma assertiva. Os restantes alunos participantes de segunda linha foram avaliados ao longo do ano lectivo, quanto aos conteúdos, à compreensão e interesse despertado pelas sessões desenvolvidas pelos professores na implementação do programa de educação para a sexualidade.

O questionário utilizado na avaliação diagnóstica dos alunos de 3.º ciclo (ANEXO 6) era composto por 3 partes: parte um, caracterização socioeconómica e familiar, parte dois, os conceitos, conhecimentos e comportamentos relacionados com a sexualidade e parte três, consumos de substâncias. O questionário era composto por perguntas fechadas e abertas.

Em relação às perguntas fechadas foram questionados quanto ao:

1. Sexo, idade, ano de escolaridade e aproveitamento escolar.
2. Ocupação dos tempos livres.
3. Tipo de residência, agregado familiar, estado civil dos pais, escolaridade dos pais e profissão dos pais.

Em relação às perguntas abertas foram questionados quanto a:

1. Conhecimentos sobre sexualidade, iniciação de actividade sexual, utilização de métodos contraceptivos e consumo de substâncias psicoactivas.
2. Conceito de sexualidade, percepção do conceito de sexualidade dos pares.
3. Relação de namoro e critérios para a escolha de um namorado/a.

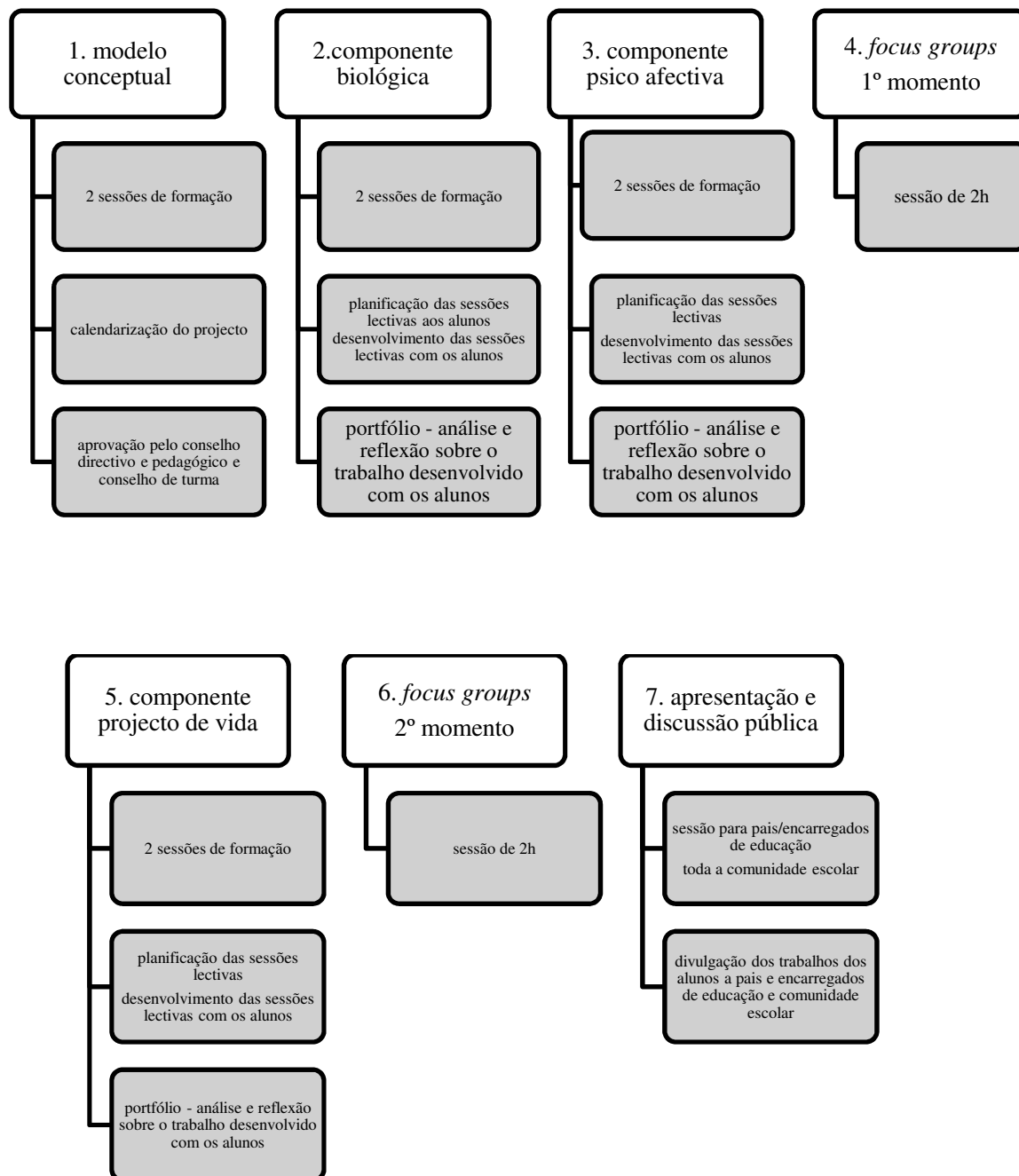


A todos os alunos foi feito, no início, uma exploração sobre o seu conceito de sexualidade. Para a avaliação dos temas trabalhados em cada aula os professores utilizaram estratégias diversas tais como questionários, grelhas, jogos, elaboração de trabalhos, apresentações de temas com discussão e discussões livres. No final da implementação do programa de educação para a sexualidade foram colocadas perguntas abertas iguais às iniciais para avaliação das mudanças reportadas nos alunos e para indagar o conceito de sexualidade apreendido.

A intervenção formativa aos alunos foi concretizada através dos professores em sala de aula, com a carga horária definida pela lei de educação sexual 60/2009 de 6 de agosto, que indica 6 horas para os 1.º e 2.º Ciclos e, 12 horas para o 3.ºCiclo e Secundário.

O grupo dos alunos corresponde aos inscritos no ano lectivo de 2009/2010 pertencentes às turmas dos professores participantes no estudo. O total dos alunos é de aproximadamente 2240 alunos. Este número de alunos corresponde a 112 turmas dos 124 professores que desenvolveram o programa de educação para a sexualidade junto dos seus alunos. Destes 124 professores, 12 fizeram-no em conjunto com outro colega. Como os professores não apresentaram o número preciso de alunos que tinham por turma, foi feita uma estimativa considerando 20 alunos por turma. Apresentamos no seguinte esquema o percurso efectuado ao longo da ETAPA 2.

**Figura 2 - Percurso Efectuado ao longo da ETAPA 2**



### **Procedimentos éticos**

Foi elaborada uma declaração de autorização para cada Conselho Directivo da Escola no sentido de este autorizar o desenvolvimento do estudo durante o ano lectivo 2009/2010 e para a divulgação dos dados recolhidos. Aos professores foi disponibilizada uma declaração de consentimento informado<sup>398</sup> para participação na investigação e para a utilização e divulgação dos dados recolhidos. Os professores e a escola procederam de igual forma com os pais e alunos que participaram no estudo.

Ao grupo de professores que se mostraram interessados na formação foi dada a possibilidade de a fazerem sem participarem no estudo, estando sujeitos ao mesmo tratamento e trabalho que os seus colegas.

Para que os participantes tivessem benefício pessoal directo com a sua participação, o de curso de formação foi acreditado tendo benefícios para a progressão na carreira, com 2 créditos atribuídos e nota quantitativa atribuída, acompanhada por certificado do curso<sup>399</sup>. Outro benefício foi o facto de ser uma formação gratuita, ter sido desenvolvida na escola onde os professores leccionavam com uma calendarização de acordo com as disponibilidades dos professores.

A cada um dos professores que aderiram ao estudo foi distribuído um código para associar a todos os trabalhos que entregasse, seus ou dos seus alunos. Uma cópia de segurança do

---

<sup>398</sup> No ANEXO 2 encontra-se a folha de autorização do conselho directivo da escola e a destinada aos professores para consentimento de participação e utilização dos dados para investigação.

<sup>399</sup> ANEXO 5 apresenta-se a Certificado de Acreditação de Acção Modalidade Oficina de Formação.

código ficou em envelope fechado para o caso dos professores o perderem ou esquecerem. Cada escola tinha um conjunto de códigos associado para identificação dos professores por escolas. As escolas foram igualmente codificadas não sendo possível a sua identificação, a não ser pelo investigador.

Outra preocupação foi a de integrar os pais, cabendo a cada professor disponibilizar-lhes, o tipo de programa que se pretendia desenvolver, dando a possibilidade de estes fazerem a aprovação de temas, respeitando as suas decisões e retirando os temas que não concordavam que fossem trabalhados. O investigador disponibilizou-se para estar presente nas reuniões convocadas com os directores de turma para discussão de algum aspecto e, numa sessão conjunta para apresentação e discussão de objectivos, métodos e estratégias. Quanto aos pais também foi dada previamente a possibilidade de participação activa em alguns momentos do programa, conforme a capacidade, interesse e aceitação do professor e dos encarregados de educação dos alunos da turma.

Foi disponibilizada assessoria dos programas por dois anos lectivos para que os professores e as escolas pudessem consolidar o trabalho começado no ano anterior.

Após um primeiro momento caracterizado pelo diálogo e discussão entre os professores afim de ajustar os tempos de intervenção e quais os temas e conteúdos a trabalhar com os alunos, foi realizada a avaliação de um grupo de alunos de 3.º ciclo com a finalidade de fazer uma caracterização do grupo que iria estar sujeito à intervenção através de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

.Como já foi referido a formação antecipava a implementação do Programa junto dos alunos. A formação por módulo de cada componente era feita na totalidade. A planificação das aulas foi elaborada pelos professores durante a formação. Para que a intervenção junto dos alunos fosse homogénea e para assegurar a continuidade dos temas, os conteúdos das aulas e os materiais a utilizar eram previamente seleccionados e organizados na formação. Seguidamente o professores implementava o programa juntos dos seus alunos. Posteriormente era realizada uma discussão com os professores acerca das estratégias escolhidas e dos resultados verificados em sala de aula.

Como já referimos a avaliação do percurso dos alunos recorria a determinadas estratégias e instrumentos tais como trabalhos apresentados, registos da colaboração dos pais nas aulas, relatórios de aula, produção de trabalhos gráficos, grelhas de conhecimentos, exploração de vídeos e de vídeos-clips, fichas de trabalho, que integravam o portfólio que cada professor construía. No final, foi possível num agrupamento escola uma apresentação publica de todo o percurso feito pela escola aos pais e educadores com momento de discussão aberta.

### **Procedimentos de tratamento de dados**

Todos os dados quantitativos foram armazenados no Programa SPSS versão 19. Utilizou-se uma estatística descritiva para os dados quantitativos, utilizando a prova *t student* para comparar as variáveis e os testes de Chi quadrado e a prova exacta de *Fisher* para a comparar as proporções. A magnitude da associação entre variáveis foi estimada pelo cálculo de *Odds Ratios* (razão dos produtos cruzados).

Os dados qualitativos foram armazenados no Programa NVivo9 para análise e categorização, tratamento esse que foi reportado para as várias fontes de dados utilizadas. Também neste processo de análise foram consideradas categorias *à priori*, mas também se consideraram categorias *a posteriori* que emergiram dos discursos apresentados pelos professores no portfólio, na reflexão crítica e nas notas de campo, registadas pela investigadora nos encontros de discussão.

O Modelo DIP3 é operacionalizado através do programa de educação para a sexualidade DIP3 que é constituído pelas componentes biológica, psicoafectiva e projecto de vida. O programa que os professores implementaram durante o ano lectivo valorizou o desenvolvimento das 3 componentes que o compõem. A opinião que os professores tiveram sobre a sua implementação e o percurso que fizeram com os seus alunos foi alvo de avaliação em portfólio e reflexão crítica por parte dos professores. No desenvolvimento do processo de análise dos dados qualitativos foram consideradas determinadas categorias *a priori*, as quais estavam presentes no guião proposto aos professores para elaboração destes materiais.

O guião proposto apresentava a seguinte estrutura e procurava explorar aspectos bem definidos que se constituíram como categorias *a priori*:

### **1. Análise dos professores sobre a implementação da Componente Biológica**

- A análise da componente biológica inclui não só os objectivos, estratégias e conteúdos como também a sua implementação e resultados encontrados pelos professores nos seus alunos e referidos no portfólio e reflexão crítica.

- Avaliar se os professores desenvolveram com os alunos a componente partindo dos objectivos acordados previamente. Os objectivos dividem-se em dois grupos de objectivos: a) Relacionados com o corpo, com a valorização do corpo e com a capacidade de ser mãe e de ser pai; b) relacionados e o desenvolvimento embrionário, fetal e parto.

## **2. Análise da implementação da Componente Psicoafectiva feita pelos professores**

- A componente psicoafectiva inclui não só os objectivos, estratégias e conteúdos como a sua implementação e resultados encontrados pelos professores nos seus alunos e referido no portfólio e reflexão crítica.
- Avaliar se os professores desenvolveram com os alunos a componente partindo dos objectivos acordados previamente. Os objectivos dividem-se em dois tipos:
  - a) conhecer e interpretar as diferenças de sexo: masculinidade e feminilidade;
  - b) identificar emoções, compreender sentimentos e reflectir sobre tomada de decisão e assertividade.

## **3. Análise da implementação da Componente Construção Projecto de Vida feita pelos professores**

- A componente projecto de vida inclui não só os objectivos, estratégias e conteúdos como a sua implementação e resultados encontrados pelos professores nos seus alunos e referida no portfólio e reflexão crítica. As atitudes dos professores que não se enquadravam nos objectivos, conteúdos e estratégias abordadas na formação e referidos pelos professores, foram também alvo de registo.

- Avaliar se os professores desenvolveram com os alunos a componente partindo dos objectivos acordados previamente. Os objectivos dividem-se em dois tipos:
  - a) analisar os projectos de vida descritos pelos pais, avôs e outras pessoas de referência;
  - b) identificar comportamentos de risco e compreender a dimensão das escolhas em percursos de sexualidade.

#### **4. Componente do programa de educação para a sexualidade mais importante para o aluno**

- Componente que os professores referiram como a componente que tinha os objectivos e conteúdos mais importantes para o desenvolvimento do aluno a todos os níveis e para a compreensão da sexualidade.

#### **5. Componente do programa de educação para a sexualidade mais pertinente para o aluno**

- Componente que os professores referiram como a componente que tinha os objectivos e conteúdos mais pertinentes para o desenvolvimento do aluno a todos os níveis e para a compreensão da sexualidade.

#### **6. Compreensão do Modelo DIP3 pelos professores**

- Este domínio contém os referenciais do modelo: a) Conceito de sexualidade em todas as dimensões; b) Sexualidade como dimensão da personalidade; c) Visão da Pessoa nas várias componentes; d) Sexualidade vivida por etapas ao longo da vida; e) Gestão das emoções e a construção dos sentimentos; f) Integração dos valores; g) Promoção do autocontrolo e da auto-estima; h) Contextualização da sexualidade na construção de um projecto de vida.



**7. Conceito de sexualidade apresentado pelos alunos no final da intervenção, percebido pelos professores**

- Explorar o conceito de sexualidade que os professores identificavam nos alunos através dos trabalhos por eles apresentados e das discussões feitas.

**8. Opinião dos professores sobre o que valorizam nos programas de educação para a sexualidade**

- Refere-se ao que os professores valorizam na planificação de um programa de educação para a sexualidade quanto aos conteúdos, objectivos, estratégias e indicações a ter.

**9. Atitudes dos pais perante a implementação do programa DIP3 aos seus filhos percebidas pelos professores.**

- As atitudes, opiniões e problemas colocados pelos pais/encarregados de educação durante a implementação do programa e a sua avaliação final percebida pelos professores.

**10. Opinião dos professores sobre o seu percurso de formação**

- Aspectos relevantes que os professores expressaram sobre o percurso formativo feito.



#### 4.5.4 Apresentação dos Resultados do Estudo B

Quando se iniciou a intervenção o grupo dos professores era formado por 134 professores dos quais 124 (92,5%) mantiveram-se até ao final. Destes, 122 professores cumpriram todas as exigências de avaliação: assiduidade à formação, intervenção aos alunos, elaboração do portfólio e da reflexão crítica a entregar no final e 2 professores por razões de saúde não entregaram o trabalho final. Dos 124 professores, 20 (16,4%) são do sexo masculino e 104 (83,6%) do sexo feminino. Quanto ao ciclo que leccionam 31(25,4%) são do 1.ºciclo, 25 (20,5%) do 2.ºciclo, 50 (41,0%) do 3.ºciclo e 16 (13,1%) do Secundário.

#### **Resultados dos questionários feitos a um grupo de alunos**

Obtiveram-se 409 inquéritos, que correspondem a 18,3% do total dos alunos envolvidos. Apresenta-se no quadro 12 a distribuição dos alunos inquiridos quanto ao sexo, idade, ano de escolaridade, situação familiar e agregado familiar.<sup>400</sup>

**Quadro 12 – Distribuição dos alunos em relação ao sexo, idade, ano de escolaridade, reprovação, situação familiar e agregado familiar.**

	n	%
<b>SEXO</b>		
Masculino	183	44,7
Feminino	226	55,3
<b>Total</b>	<b>409</b>	<b>100</b>
<b>IDADE</b>		
≤ 13 anos	172	42,1
14 – 15 anos	212	51,8
≥ 16 anos	25	6,1
<b>Total</b>	<b>409</b>	<b>100</b>
<b>ANO ESCOLARIDADE</b>		
7.º ano	54	13,2
8.º ano	183	44,7
9.º ano	172	42,1

<sup>400</sup> Os valores apresentados referem-se aos totais encontrados para cada variável.

<b>Total</b>	<b>409</b>	<b>100</b>
REPROVAÇÃO	113	27,8
ANO DE REPROVAÇÃO		
7ºano	45	27,6
8ºano	68	41,7
PESSOAS COM QUE VIVE		
Vive com os pais	265	65,3
Não vive com os dois pais	141	34,7
<b>Total</b>	<b>306</b>	<b>100</b>
Vive com a mãe	87	21,4
Vive com o pai	27	6,4
Vive com mãe e padrasto	30	7,4
Vive com o pai e madrasta	6	1,5
Vive com os avós	57	14,0
Vive com os tios	14	3,4
Vive com familiares	11	2,7
Vive com os irmãos	310	76,4
AGREGADO FAMILIAR		
2	20	5,0
3	84	20,8
4	173	42,8
5	77	19,1
6	28	6,9
≥7	22	5,4
<b>Total</b>	<b>404</b>	<b>100</b>

O nível de escolaridade das mães dos alunos inquiridos é de licenciatura em 140 (35,4%) e o dos pais é de 126 (32,4%).

Em relação aos aspectos ligados com a sexualidade 366 (89,9%) dos alunos afirmaram que já lhes tinham falado sobre sexualidade, sendo 206 (91%) do sexo feminino e 160 (87%) do sexo masculino. Em relação à pessoa com quem abordaram este tema apresentamos a sua distribuição no quadro 13.

**Quadro 13 – Distribuição por sexo em relação à pessoa com quem abordaram o tema da sexualidade**

	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>	<b>p</b>
Pai	79 (47%)	66 (31%)	145 (38%)	0,001
Mãe	81 (48,2%)	156 (72,9%)	237 (62,%)	<0.001
Professor	87 (52,1%)	128 (59,8%)	215 (56,4%)	ns
Médico	33 (19,6%)	64 (29,9%)	97 (25,4%)	0,01
Enfermeiro	16 (9,5%)	22 (10,3%)	38 (9,9%)	ns
Irmãos	42 (25%)	56 (26,2%)	98 (25,7%)	ns
Outros	45 (26,9%)	70 (32,7%)	115 (30,2%)	ns

Os alunos referiram que a pessoa com quem mais falaram sobre sexualidade foi a mãe (62%) com diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, pois as mães falaram mais com as raparigas do que com os rapazes (72,9% *versus* 48,2%;  $p < 0,001$  para mãe). O pai foi referido por 38% dos alunos com valores diferentes entre sexos, os pais falaram mais com os rapazes do que com as raparigas (47% *versus* 31%  $p = 0,001$ ). Em seguida são os professores (56,4%) as pessoas que mais lhes falaram de sexualidade, não se verificando diferenças entre rapazes e raparigas.

Quanto ao procurarem informação sobre sexualidade 231 (57,6%) falavam com um amigo, 226 (56,4%) com a mãe, 122 (30,4%) com o pai, 116 (28,9%) com profissionais de saúde, 68 (17%) com o professor e 118 (45,1%) responderam que procuravam na internet.

Os alunos, 348 (95%) responderam que consideravam importante a existência de uma estrutura de saúde que os apoiasse na área da sexualidade; 95 (23,9%) afirmaram que poderia funcionar na escola e 38 (9,5%) indicaram que poderia ser um gabinete autónomo.

Do grupo dos alunos inquiridos, 77 (19%) afirmaram que tinham namorada/o, 182 (44,8%) que não tinham namorada/o e 147 (36,2%) afirmaram que já tinham tido namorada/o.

A prevalência de início de actividade sexual é de 10,7% sendo 27 (15,2%) do sexo masculino e 16 (7,2%) do sexo feminino, esta diferença é estatisticamente significativa ( $p=0,008$ ;  $OR=2,31$ ;  $1,2-4,44$  IC95%), com idades de iniciação de  $\leq 12$  anos 10 (27,9%), entre 13 e 14 anos 12 (33,3%) e  $\geq 15$  anos 14 (38,8%). O início de actividade sexual para 10 (25,6%) foi pensado e programado, mas para 27 (69,2%) foi ocasional, fruto do acontecimento do momento e para 2 (5,1%) foi devido a uma situação de consumo de álcool.

Em relação a consumos de substâncias psicoactivas avaliamos principalmente álcool e *cannabis*. Quanto ao álcool referimo-nos a episódio de embriaguez. Dos alunos inquiridos 62 (21,8%) afirmaram que já tinham tido um episódio de embriaguez, sendo que 29 (46,8%) são rapazes e 33 (53,2%) são raparigas (diferença entre sexos sem significância estatística).

Quanto ao consumo de *cannabis*, 31 (10,3%) dos alunos referiram que já tinham fumado *cannabis* 17 (54,8%) eram rapazes e 14 (45,2%) eram raparigas ( $p=0,76$ ;  $OR=1,64$ ;  $0,78-3,47$  IC95%) não sendo estatisticamente significativa a diferença.

Verificamos uma associação significativa entre actividade sexual e episódio de embriaguez 20 (66,7%) ( $p<0,0001$ ;  $OR=9,81$ ;  $4,28-22,46$  IC95%), actividade sexual e consumo de

*cannabis* 11 (35,5%) ( $p<0,0001$ ; OR=6,76: 2,84-16,07 IC95%) e actividade sexual e reprovação 29 (67,4%) ( $p<0,0001$ ; OR=7,00: 3,53-13,89 IC95%).

### **Síntese resultados obtidos através dos questionários feito aos alunos**

A avaliação diagnóstica feita a 409 alunos do 3.º ciclo corresponde a 18,3% do total dos alunos participantes na intervenção, sendo 15,5% do 7.º ano, 41,7% do 8.º ano e 42,8% do 9.º ano. Quanto ao sucesso escolar, 27,8% referiram que já tinham reprovado e verificamos que 41,7% reprovou no 8.º ano o que é um número mais elevado do que encontrado em estudos.

Quanto à situação familiar 34,7% dos alunos não vivem com ambos os pais, 21,4% vive só com a mãe e 6,4% só com o pai. Existe uma associação estatística entre reprovação e não viver com ambos os pais ( $p=0,05$ : OR=1,31; 0,99-1,73 IC95%). As famílias com agregados de 4 pessoas são 42,8%, e viverem com ambos os pais significa viver maioritariamente com os irmãos (76,4% dos alunos que referiram viver com os irmãos, 52,7% vive com ambos os pais *versus* 23,6% vive só com um dos pais;  $p=0,003$ ).

Verificamos um nível de escolaridade elevado nos pais dos alunos inquiridos, nível de licenciatura em 140 (35,4%) das mães e 126 (32,4%) dos pais, pois na população portuguesa os valores encontrados são de 14,8% na população activa, em que 12,4% corresponde ao sexo masculino e 16,9% ao sexo feminino<sup>401</sup>.

---

<sup>401</sup> Fonte dos dados – INE – Instituto Nacional de Estatística. Estimativas Anuais da População Residente. Fonte: PRODATA. Actualização: 2013-04-12. <http://www.pordata.pt/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

A quase totalidade dos alunos afirmou que já tinham conhecimentos sobre sexualidade pois já lhes tinham falado do assunto. A mãe foi a pessoa que lhes falou mais sobre sexualidade embora tenha falado mais com as raparigas do que com os rapazes. Depois da mãe são os professores as pessoas que mais lhes falaram sobre sexualidade. Quando procuram informação são os amigos e a internet que privilegiam como fonte de informação. Sobre comunicação com a família, no relatório da HBSC de 2009/2010 encontramos resultados similares, em que se verificou ser mais fácil falar com a mãe, não existindo diferenças significativas entre rapazes e raparigas.<sup>402</sup>

A prevalência de iniciação de actividade sexual encontrada foi de 10,7% com uma diferença significativa entre rapazes e raparigas ( $p=0,008$ ;  $OR=2,31:1,2-4,44$  IC95%). Destes 69,2% afirmaram ter iniciado actividade sexual sem terem previsto antecipadamente, ou seja foi ocasional. Continuamos a ter prevalências elevadas de iniciação ocasional o que nos leva a perceber que os adolescentes não estão preparados para lidarem com as emoções sensuais e eróticas chegando a níveis de jogo de intimidade não esperados por eles, sendo que os rapazes apresentam maior risco para iniciação de actividade sexual.

Identificamos no grupo inquirido um conjunto de problemas que tem sido constante em estudos semelhantes que se relaciona com reprovação, iniciação de actividade sem ter sido

---

<sup>402</sup> CURRIE C et al. eds.(2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).



previsto, consumo de álcool e *cannabis*, desenhando um panorama conturbado no desenvolvimento da adolescência, o qual expõem os alunos a comportamentos de risco.

Minimizar estes comportamentos através duma educação que proporcione aos adolescentes e jovens uma reflexão sobre projectos de vida e tomada de decisão antecipada parece-nos ser uma medida necessária para obter ganhos em saúde.

### **Percurso dos professores**

O percurso dos professores na formação e o percurso dos professores e dos alunos ao longo da implementação do programa de educação para a sexualidade foi registado pelos professores no portfólio e na reflexão crítica apresentada. Todas as observações feitas pelo investigador e informações recolhidas das reuniões feitas com os professores e pais foram registadas em notas de campo pelo investigador.

Na proposta da estrutura para elaboração do portfólio e da reflexão crítica apresentada aos professores (quadro 11) foram definidos 10 domínios *a priori*, que são: **Análise da implementação da componente Biológica feita pelos professores, Análise da implementação da componente Psicoafectiva feita pelos professores, Análise da implementação da componente Construção Projecto de Vida feita pelos professores, Componente do programa de educação para a sexualidade mais importante para o aluno, Componente do programa de educação para a sexualidade mais pertinente para o aluno, Compreensão do Modelo DIP3 pelos professores, Conceito de sexualidade apresentado pelos alunos no final da intervenção percebido pelos professores, Opinião dos professores sobre o percurso de formação, Opinião dos**

**professores sobre o que o que valorizam nos programas de educação para a sexualidade, Atitudes dos pais perante a implementação do programa DIP3 aos seus filhos percebidas pelos professores.**

Como o nosso objectivo era perceber se o modelo conceptual por nós proposto era compreendido, assimilado e validado pelos professores, foi solicitado aos professores que fizessem uma análise e reflexão ao longo da intervenção centrada nos grandes domínios já identificados.

Tendo estes domínios como base de organização dos dados e de organização dos mesmos apresentamos as categorias que emergiram dos discursos dos professores registados no portefólio e reflexão crítica sobre cada domínio por eles desenvolvido.

Definiram-se 3 domínios *a priori* que correspondem às 3 componentes a desenvolver com os alunos: **análise da implementação da componente biológica feita pelos professores, análise da implementação da componente psicoafectiva feita pelos professores e análise da implementação da componente de projecto de vida feita pelos professores.** De cada domínio nomeamos categorias definidas *a priori*: ***professores cumpriram objectivos, professores cumpriram estratégias, professores cumpriram conteúdos, atitudes dos alunos em sala de aula e atitudes dos professores em relação às indicações estipuladas para a intervenção.***

## 1. Análise da implementação da componente biológica feita pelos professores

No domínio **análise da implementação da componente biológica feita pelos professores** emergiram as categorias: *professores cumpriram objectivos*, *professores cumpriram estratégias*, *professores cumpriram conteúdos*, *atitudes dos alunos em sala de aula e atitudes dos professores em relação às indicações estipuladas para a intervenção*. No quadro 14 temos a grelhas das categorias e subcategorias da componente biológica.

**Quadro 14 – Análise da implementação pelos professores da componente biológica**

Domínio	Categoria	Subcategorias
<b>Análise pelos professores da implementação da componente biológica</b>	<i>Professores cumpriram objectivos</i>	
	<i>Professores cumpriram estratégias</i>	
	<i>Professores cumpriram conteúdos</i>	
	<i>Atitudes dos alunos em sala de aula</i>	<i>alunos com atitudes e reflexões sérias</i>
		<i>alunos demonstram respeito e responsabilidade</i>
		<i>alunos muito interessados no desenvolvimento embrionário e parto</i>
		<i>aprenderam respeito pela vida humana</i>
		<i>preferiam não ter colegas do sexo oposto presente</i>
		<i>diferença entre rapazes e raparigas na valorização do acto sexual</i>
		<i>défi ce de conhecimentos</i>
		<i>gravidez e parto raparigas mais interessadas</i>
		<i>rapazes menos interessados no final do desenvolvimento fetal</i>
		<i>comparação entre aparelho reprodutor masculino e feminino</i>
		<i>desconforto dos rapazes perante aparelho reprodutor masculino</i>
		<i>desconforto nas crianças perante desenhos de meninos nus</i>
		<i>alunos não gostaram de preencher grelhas</i>
		<i>atitudes de malícia</i>
	<i>Atitudes dos professores em relação às indicações estipuladas para a intervenção</i>	<i>professor seguiu sugestão dos alunos</i>
		<i>introduziu informações sobre ITS e contraceptivos</i>

Nas categorias *professores cumpriram objetivos*, *professores cumpriram estratégias* e *professores cumpriram conteúdos* estão expressos nos discursos dos professores que actuaram em concordância com o decidido em conjunto para cada sessão lectiva.

Na categoria *atitudes dos alunos* definida *a priori* contém as atitudes dos alunos referidas pelos professores em cada aula desta componente, bem como o comportamento, o envolvimento, a participação em cada aula e os trabalhos entregues pelos alunos sobre os temas. Desta categoria emerge a subcategoria *alunos com atitudes e reflexões sérias* a qual foi uma das atitudes que os professores referiram e que os levou a apreciarem mais as capacidades dos seus alunos: “*Alunos muito interessados, com uma atitude mais correcta que o habitual*” (205).

Como se pode perceber na subcategoria *alunos demonstram respeito e responsabilidade* refere-se aos conteúdos relacionados com o corpo e a vida, como podemos ver na transcrição de um professor de um texto do aluno: “*gostei de aprender questões que não sabia, não sabia o que tinha dentro do meu corpo e que vai mudar todo o meu corpo. Não me posso rir porque é muito importante para o nosso futuro*” (104).

Na subcategoria *atitudes de malícia* como registaram os professores: “*no 7º ano alguns alunos ficam com ar de malícia e agitados*” e “*Risinhos e olhares subtis principalmente perante as imagens dos aparelhos reprodutores*” (109).

A subcategoria *alunos muito interessados no desenvolvimento embrionário e parto* e outra subcategoria *aprenderam respeito pela vida humana* reflectem a capacidade que os

professores tiveram de envolver os seus alunos na compreensão, para além da simples informação sobre os aspectos biológicos integrados na unidade própria do homem como podemos ver no exemplo: *“apreenderam o respeito pelo outro e pela vida humana. Percepcionaram a responsabilidade inerente ao nascimento de um novo ser humano”* (216).

Alguns professores referiram que os alunos *preferiam não ter colegas do sexo oposto presentes* e que havia *diferenças entre rapazes e raparigas na valorização do acto sexual* (subcategoria) como vemos no registo de um professor do 7º ano *“os rapazes foram unânimes que o acto sexual nem sempre ou quase nunca pressupõe relacionamento afectivo. E as raparigas foram unânimes que o acto sexual é uma expressão da relação afectiva”*.

Em alguns grupos emergiram as subcategorias *diferenças entre o interesse demonstrado nas raparigas e nos rapazes* (subcategoria), *as raparigas mais interessadas na gravidez e parto* (subcategoria) e *os rapazes menos interessados no final do desenvolvimento fetal* (subcategoria).

No que se refere à subcategoria *comparação entre aparelho reprodutor masculino e feminino* (subcategoria) os professores escrevem: *“os alunos referiram a complexidade do aparelho reprodutor feminino em comparação com o masculino”* (prof. 2/3 CEB). Dos discursos dos professores também emergiram as subcategorias *desconforto dos rapazes perante aparelho reprodutor masculino*, como vemos no exemplo: *“Ficaram com mal-estar perante as imagens do aparelho reprodutor”* (112) e *desconforto nas crianças perante desenhos de*

*meninos nus* como afirma um professor do 1.º ciclo que transcreve o que os alunos disseram: “*ficamos nervosos porque os meninos estavam nus*” (747).

Os professores referem que tiveram alunos com *défice de conhecimentos sobre aspectos biológicos* (subcategoria) e outros referiram que *alunos não gostaram de preencher grelhas* (subcategoria).

Em relação aos professores a categoria ***atitudes dos professores*** emerge das atitudes dos professores identificadas no portefólio e reflexão crítica que não corresponderam ao decidido e acordado em grupo de pares. Temos como subcategorias o *professor seguiu sugestão dos alunos* (subcategoria) e duma forma antecipada introduziu conteúdos que não tinham sido ajustados para este percurso, ou seja utilizou todo o material que tinha sido pensado para os 3 ciclos de ensino. Na subcategoria *introduziu informações sobre ITS<sup>403</sup> e contraceptivos* expressa a atitude dos professores de introduzir temas que tinha ficado acordado em reunião não se introduzir nesta componente mas sim na componente projecto de vida, por estarem relacionados com as escolhas e com as responsabilidades inerentes a essas escolhas.

## **2. Análise da implementação da Componente Psicoafectiva feita pelos professores**

A análise da implementação da Componente Psicoafectiva feita pelos professores formou o domínio composto pelas categorias *a priori*: ***professores cumpriram objectivos***,

---

<sup>403</sup> ITS sigla de Infecção de Transmissão Sexual.

*professores cumpriram estratégias, professores cumpriram conteúdos, atitudes dos alunos em sala de aula e atitudes dos professores em relação às indicações estipuladas para a intervenção.* No quadro 15 apresentamos as categorias e as subcategorias que emergiram deste domínio.

**Quadro 15 - Análise da implementação pelos professores da Componente Psicoafectiva**

Domínio	Categoria	Subcategorias	Subcategorias
<b>Análise da implementação da componente psicoafectiva feita pelos professores</b>	<i>Professores cumpriram objectivos</i>		
	<i>Professores cumpriram estratégias</i>		
	<i>Professores cumpriram conteúdos</i>		
	<i>Atitudes dos alunos</i>	<i>discussão séria com respeito pelos colegas</i>	
		<i>dificuldade em atribuir aspectos positivos ao sexo oposto</i>	
		<i>atitudes diferentes entre rapazes e raparigas</i>	
		<i>rapazes demonstram interesse em saber o que pensam as raparigas deles</i>	
		<i>rapazes e raparigas apresentam as mesmas características para identificar o sexo</i>	
		<i>idealizaram homem e mulher como pai e mãe</i>	
		<i>rivalidade entre rapazes e raparigas</i>	
		<i>Reflexão sobre significados de amor</i>	<i>definiram diferentes tipos de amor</i>
	<i>Atitudes dos professores em relação às indicações estipuladas para a intervenção</i>	<i>discussão e informações desajustadas para o grupo etário</i>	<i>incompreensão pelos tipos de amor</i>
		<i>não cumpriram estratégias</i>	
		<i>usaram material diferente</i>	

As categorias *professores cumpriram objectivos*, *professores cumpriram estratégias* e *professores cumpriram conteúdos* expressam os discursos dos professores que actuaram em concordância com o decidido em conjunto para cada sessão lectiva.

Da categoria *atitudes dos alunos em sala de aula* emergem dos discursos dos professores as subcategorias: *discussão séria com respeito pelos colegas*, *dificuldade em atribuir aspectos positivos ao sexo oposto*, *atitudes diferentes entre rapazes e raparigas*, *rapazes e raparigas demonstram interesse em saber o que cada um pensa do outro*, *rapazes e raparigas apresentam mesmas características para identificar o sexo*, *idealizaram homem e mulher como pai e mãe*, *rivalidade entre rapazes e raparigas*, *reflexão sobre significados de amor*.

A subcategoria *discussão séria com respeito pelos colegas* é uma observação que os professores referem ao longo da reflexão em sala de aula que os deixou satisfeitos com a forma como decorreu a aula: “*Discussão franca com maturidade, organização e respeito pelas posições dos colegas*” (110).

Na subcategoria *dificuldade em atribuir aspectos positivos ao sexo* fica patente a não valorização dos aspectos que caracterizam o outro sexo, referindo na sua maioria os que tem conotação negativa: “*Grande dificuldade em encontrar aspectos positivos no sexo oposto*”(747).



A subcategoria *atitudes diferentes entre rapazes e raparigas* expressa a percepção que os professores tiveram destas diferenças ao longo das discussões provocadas pelos temas ligados com emoções, sentimentos, escolhas e assertividade: *“Muito interessante a discussão entre os significados atribuídos pelos rapazes e pelas raparigas quanto a atitudes e compromissos. Rapazes mais abertos a relacionamentos sem compromisso. Raparigas mais interessadas em relacionamentos estáveis. Reconheceram que cometiam erros por não conhecer as diferenças entre os sexos e as diferentes interpretações e significados atribuídos por ambos”* (601).

Ao longo de toda a reflexão sobre a componente psicoafectiva feita pelos professores surgem referências às atitudes dos alunos que tiveram mais significado para os professores, não só pela sua importância mas também por serem resultantes da forma como se discutiu os temas apresentados. Na subcategoria *rapazes e raparigas demonstram interesse em saber o que cada um pensa do outro* os professores referem que *“assunto que os preocupa de verdade. Os rapazes demonstraram grande interesse em saber o que as raparigas pensavam deles e vice-versa”* (201) e na subcategoria *rapazes e raparigas apresentam as mesmas características para identificar o sexo*.

Na subcategoria rivalidade entre rapazes e raparigas o ambiente segundo os professores nem sempre foi pacífico, nas discussões surgiram momentos de confronto e apresentam algumas características pejorativas e nota-se uma certa tensão e rivalidade existente *“Ambiente de rivalidades entre o grupo de rapazes e raparigas. Mostraram-se muito empenhados na discussão, grande discussão e participação”* e *“apresentam algumas características pejorativas e nota-se uma certa tensão e rivalidade existente”* (216).

Na subcategoria reflexão sobre significados de amor emergiram as subcategorias *definiram diferentes tipos de amor* e um professor transcreveu dos trabalhos dos alunos duma turma do 7ºano: “o amor é um sentimento que é muito forte onde há atracção, amizade e paixão e que há várias maneiras de o mostrar, com beijinhos, abraços ou um olhar. Há vários tipos de amor: o amor que se sente pelos pais, pelos amigos e pela pessoa de que gostamos. O amor paternal não acaba nunca enquanto o outro pode acabar”. Outro escreveu “é um sentimento forte que destrói barreiras, meigo com felicidade e cheio de alegria. Os namorados devem ser fiéis, dignos, às vezes com ciúmes, queridos e meigos.” (109). Na subcategoria *incompreensão pelos tipos de amor* apercebemo-nos da dificuldade deste conceito o que nos leva a considerar como é necessário trabalhá-lo ao longo do crescimento do aluno. A propósito escreve um professor: “Alunos afirmaram que só os namorados é que se amam e riram-se por se falar de amor de pai” (519). Embora fosse o único aluno que teve este tipo de afirmação o professor considerou importante referir: “Um aluno disse que só lhe interessava o físico nas raparigas a inteligência não era importante” (102).

Em relação aos professores fomos procurar ao longo dos discursos por eles produzidos se algum professor não tinha seguido as decisões tomadas em grupo e se apresentava diferentes conteúdos, estratégias ou objectivos em relação à componente psicoafectiva. Assim na categoria ***atitudes dos professores*** emergiram as subcategorias *discussão e informações desajustadas para o grupo etário, não cumpriram estratégias e usaram material diferente*.

Na subcategoria *discussão e informações desajustadas para o grupo etário* os professores introduziram assuntos não ajustados à idade, criando nos alunos alguma agitação; por outro lado fez surgir questões cujas respostas tinha ficado decidido pelos professores que não seriam respondidas, mas sim reportadas para os pais, dado o nível de intimidade e de maturidade que exigiam. Uma das situações que emergiu da leitura do portfólio foi o caso de 2 professores (código professor 714, 721) que introduziram informação sobre diferença entre estímulos sexuais e reacções entre homem e mulher e na resposta sexual falando das diferenças que existem entre o homem e a mulher. O que consideramos desajustado ao grupo etário em questão pois eram turmas do 8.ºano.

Na subcategoria *não cumpriram estratégias e usaram material diferente* os professores afirmam que utilizaram material diferente do sugerido exemplificando no portfólio, o qual o investigador considerou que não transmitia a mensagem pretendida para esta secção lectiva.

### **3. Análise da implementação da componente Construção Projecto de Vida feita pelos professores**

Através dos portfólios e reflexão crítica dos professores fomos, tal como nos domínios anteriores, procurar perceber qual a análise que os professores fizeram sobre a componente projecto de vida, quer em relação aos conteúdos e estratégias, quer em relação às atitudes e comportamentos dos alunos. Do domínio **Análise da implementação da componente Construção Projecto de Vida feita pelos professores** emergiram as seguintes categorias: *professores cumpriram objectivos, professores cumpriram estratégias, professores*

*cumpriram conteúdos, atitudes dos alunos em sala de aula e atitudes dos professores em relação às indicações estipuladas para a intervenção.* No quadro 16 colocamos as categorias e as subcategorias que dela emergem referenciando as unidades de registo de cada uma.

**Quadro 16 - Análise da implementação pelos professores da Componente Projecto de vida**

Domínio	Categoria	Subcategorias	Subcategorias
<b>Análise da implementação da componente Construção Projecto de Vida feita pelos professores</b>	<i>Professores cumpriram objectivos</i>		
	<i>Professores cumpriram estratégias</i>		
	<i>Professores cumpriram conteúdos</i>		
	<i>Atitudes dos alunos</i>	<i>alunos alteram conceito de sexualidade</i>	<i>alunos integraram valores nos discursos sobre sexualidade</i>
			<i>compreenderam a responsabilidade das decisões e dos actos</i>
			<i>compreensão do respeito pelo outro</i>
			<i>visão da sexualidade ao longo da vida</i>
		<i>alunos perceberam importância do projecto de vida</i>	<i>alunos apresentaram projectos de vida</i>
			<i>compreenderam dificuldade em realizar projectos de vida</i>
			<i>associaram amor e projecto de vida</i>
			<i>alunos trouxeram histórias de amor</i>
			<i>Perceberam a dificuldade em definir projectos de vida futuros</i>
			<i>filho como projecto a dois</i>
			<i>projecto de vida não ser só mãe</i>
		<i>incompreensão pelo projecto vida a dois</i>	
		<i>alunos evoluíram em reflexão e comunicação</i>	
		<i>alunos consideram ser ainda muito novos</i>	
		<i>interesse em falar com os colegas</i>	

		<i>compreensão dos métodos contraceptivos</i>	<i>responsabilidade a dois dos métodos contraceptivos</i>
			<i>conhecimento dos métodos contraceptivos</i>
		<i>interesse pelas ITS</i>	
	<b><i>Atitudes dos professores em relação às indicações estipuladas para a intervenção</i></b>	<i>conteúdos desajustados para o grupo etário</i>	
		<i>estratégias desajustadas</i>	
		<i>não abordaram esta componente por não ser necessário</i>	
		<i>professores muito focados na prevenção de ITS e gravidez</i>	

As categorias ***professores cumpriram objectivos***, ***professores cumpriram estratégias*** e ***professores cumpriram conteúdos*** foram definidas *a priori* contendo as atitudes dos professores expressas no portefólio e reflexão crítica que estavam em concordância com o decidido em conjunto para desenvolver em sessão lectiva.

Da categoria ***atitudes dos alunos*** definida *a priori* sobre as atitudes dos alunos referidas pelos professores em cada aula desta componente, bem como o comportamento, o envolvimento, a participação e os trabalhos entregues pelos alunos sobre os temas trabalhados. Desta categoria emergem as subcategorias: *alunos alteraram conceito de sexualidade*, *alunos apresentaram projectos de vida*, *evoluíram em reflexão e comunicação*, *alunos consideram ser ainda muito novos*, *alunos trouxeram histórias de amor*, *incompreensão pelo projecto vida a dois*, *interesse em falar com os colegas*, *compreensão sobre os métodos contraceptivos* e *interesse pelas ITS*.

Na subcategoria *alunos alteraram conceito de sexualidade* emergiram as subcategorias de 3.<sup>a</sup> geração: *alunos integraram valores nos discursos sobre sexualidade, compreenderam a responsabilidade das decisões e dos actos, compreensão do respeito pelo outro e a visão da sexualidade ao longo da vida*. Os professores constataram ter havido uma evolução no conceito sobre sexualidade que os alunos apresentaram no início do programa e o que foi percebido no final do mesmo. Os professores tinham feito aos alunos uma avaliação inicial sobre o conceito de sexualidade que cada um percepcionava e no final do programa repetiram essa avaliação em discussão em sala de aula e a partir de trabalhos entregues pelos alunos e aperceberam-se de alterações no conceito apresentado pelos alunos. Assim, dos seus discursos emergiu como subcategoria *Alunos integraram valores nos discursos sobre sexualidade* em que os professores afirmaram que os alunos passaram a referir os valores: “*as palavras como respeito, valorizar, afectos, decisão, responsabilidade passaram a estar presente nos discursos e nos trabalhos dos alunos no final*” (713) e no discurso de outro professor: “*Os alunos na quase totalidade mudaram o conceito de sexualidade ampliando-o para as várias componentes*” (713), e “*os alunos alteraram o conceito de sexualidade passando de um conceito muito centrado no acto sexual e no final já referiram o conceito relacionado com aspectos psicoafectivos e integrado num projecto de vida*” (716).

Na subcategoria *alunos apresentaram projectos de vida* emergiram as subcategorias de 3.<sup>a</sup> geração: *alunos apresentaram projectos de vida, compreenderam dificuldade em realizar projectos de vida, associaram amor e projecto de vida, alunos trouxeram histórias de amor, perceberam a dificuldade em definir projectos de vida futuros, filho como projecto a dois e projecto de vida não ser só mãe*. Os professores referem que no final de terem

trabalhado com os alunos os projectos de vida recolheram muitos trabalhos em que estavam expressos de várias formas esses projectos. Exemplo de um professor: *“Todos apresentaram o seu projecto de vida. Todos muito interessados”* (110).

Nas subcategorias *alunos perceberam importância do projecto de vida e alunos compreenderam dificuldade em realizar projectos de vida e dificuldade em definir projecto de vida futura* leva-nos a perceber que os alunos valorizaram a importância de pensar sobre projectos de vida futura e a preocupação de se desenvolverem bem para os conseguirem atingir ou realizar. Podemos perceber melhor pelos discursos dos professores: *“os alunos verificaram que poucos projectos de vida foram concretizados e esses com grande dificuldade.”* (208); e partindo dos discursos dos alunos: *“Com o projecto de vida aprendi que nada é muito fácil na vida.”* (105) e ainda *“Gostei muito do projecto de vida ajuda-nos a ver a responsabilidade das nossas escolhas, ter um projecto de vida é muito importante e eu nunca tinha pensado nisso”*(210).

Da subcategoria *compreensão pelos métodos contraceptivos* emergem as subcategorias de *3ª geração conhecimentos sobre os métodos contraceptivos e a responsabilidade a dois dos métodos contraceptivos* a partir dos discursos dos professores dos quais destacamos: *“Consciencializaram-se que o método contraceptivo é da responsabilidade do homem e da mulher e que devem estar de mútuo acordo na sua escolha”* (103).

#### **4. Opinião do professor sobre a componente do programa de educação para a sexualidade mais importante para o aluno**

Outro domínio é a **opinião do professor sobre a componente do programa de educação para a sexualidade mais importante para o aluno** no que se refere aos objectivos e conteúdos mais importantes para o desenvolvimento do aluno.

**Quadro 17 - Opinião do professor sobre a componente do programa de educação para a sexualidade mais importante para o aluno**

<b>Domínio</b>	<b>Categoria</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Componente do programa de educação para a sexualidade mais importante para o aluno</b>	<i>Componente psicoafectiva</i>	8 unidades de registo
	<i>Componente projecto de vida</i>	6 unidades de registo
	<i>Componente psicoafectiva e construção projecto de vida</i>	2 unidades de registo
	<i>As 3 componentes são importantes</i>	25 unidades de registo

A categoria *as 3 componentes são importantes* os professores manifestaram a compreensão por se integrar as 3 componentes na educação para a sexualidade por todas conterem conteúdos e aspectos que são importantes para a formação integral dos alunos.

Por outro lado, a categoria *componente psicoafectiva* e a de *projecto de vida* foram também referidas isoladamente. Na categoria *projecto de vida* um professor referiu: “*Porque mexe com escolhas de cada cidadão*” (501) e da componente psicoafectiva outro professor afirma: “*Trabalha a capacidade de tomar decisões e a capacidade de gerir escolhas e colocar limites*” (208).

##### **5. Opinião do professor sobre a componente do programa de educação para a sexualidade mais pertinente para o aluno**

Outro domínio é a **opinião do professor sobre a componente do programa de educação para a sexualidade mais pertinente para o aluno** no que se refere aos objectivos e



conteúdos mais importantes para o desenvolvimento do aluno. No quadro 18 podemos ver as categorias e as unidades de registo que lhes correspondem.

**Quadro 18 - Componente do programa mais pertinente para o aluno**

<b>Domínio</b>	<b>Categoria</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Componente do programa de educação para a sexualidade mais pertinente para o aluno</b>	<i>Componente biológica</i>	6 unidades de registo
	<i>Componente psicoafectiva</i>	19 unidades de registo
	<i>Componente projecto de vida</i>	8 unidades de registo
	<i>Componente psicoafectiva e construção projecto de vida</i>	1 unidades de registo
	<i>As 3 componentes</i>	7 unidades de registo

No domínio **opinião do professor sobre a componente do programa de educação para a sexualidade mais pertinente para o aluno** a categoria que os professores mais referem é a *componente psicoafectiva* por considerarem ser a que traz mais benefícios para os alunos na fase em que estão, como podemos perceber do exemplo de um professor: “Revelou-se de grande importância pelo impacto que teve junto dos alunos, a necessidade de poder partilhar ideias que querem discutir, como saídas, amigos, crer em si, auto-estima, autoconfiança, respeito por nós e ter consciência” (201). E também por ser a componente que “está mais ajustada ao grupo etário” (501). Por outro lado, os professores consideram que os problemas existentes nas escolas se relacionam com a não compreensão desta componente: “é a mais pertinente por se encontrarem na puberdade (6ºano) estão num processo que precisam de ter consciência das transformações e dos dilemas que estão a passar” (301).

Mas também está relacionado com o facto de se terem apercebido que alunos sem referências familiares afectivas relacionadas com sentimentos e emoções conseguiram entender a importância que estas têm na construção dos seus projectos afectivos: “Porque

*tem famílias disfuncionais e vivem com um progenitor, reconheceram a importância das relações afectivas na família” (618).*

## 6. Compreensão do Modelo DIP3 apresentada pelos professores

No início do percurso feito pelos professores foi-lhes apresentado o modelo DIP3 nos seus referenciais de definição e no final da implementação do Programa pretendemos saber qual à **compreensão do Modelo DIP3 pelos professores** através da análise dos discursos apresentados por estes, quer no portfólio, quer na reflexão crítica, tendo emergido várias categorias e subcategorias.

As categorias encontradas foram: *Conceito de sexualidade em todas as dimensões, Desenvolvimento integral da Pessoa, Sexualidade vivida por etapas no ciclo de vida, Construção do projecto de vida, Sexualidade enquadrada em contexto bioético, Mudanças positivas percebidas nos alunos, Mudanças positivas reportadas pelos professores, Promove articulação escola-família, Provoca mudança nas práticas pedagógicas, Necessidade de continuidade, Modelo bem estruturado, Modelo DIP3 mais adequado, Prevenção dos comportamentos de risco e Necessita de professores com formação adequada.* No quadro 19 apresentamos o domínio e as respectivas categorias e subcategorias. Seguidamente será feita a sua discussão.

**Quadro 19- Compreensão do Modelo DIP3 pelos professores**

Domínio	Categoria	Subcategorias	Subcategorias
<b>Compreensão do Modelo DIP3 pelos</b>	<i>Conceito de sexualidade em todas as dimensões</i>	<i>integra as 3 componentes</i>	
		<i>aprendizagem holística</i>	
	<i>Desenvolvimento integral da Pessoa</i>	<i>dimensão personalidade</i>	
		<i>construção da personalidade</i>	
		<i>construção da identidade</i>	

<b>professores</b>		construção do eu em relação	
		conhecimento de si	
		conhecimento do corpo	
	<b>Sexualidade vivida por etapas no ciclo de vida</b>		
	<b>Construção do projecto vida</b>		
	<b>Sexualidade enquadrada em contexto bioético</b>	Baseada em princípios	
		promove dignidade humana	
		Compreensão da vivência da sexualidade	
		Integração do eu sexual do outro e da acção	
		Pautada por valores	
		Liberdade e responsabilidade	
		Percurso para atingir a felicidade	
		Perceber a razão da existência	
		Trabalha construção de valores e atitudes	
	<b>Mudanças positivas percebidas nos alunos</b>	Aquisição de competências de vida	Gestão das emoções
			Promove a escolha crítica
			Tomada de decisão
			Trabalha a assertividade
			Reforço da auto-estima e do autocontrolo
		Nova visão do acto sexual	
		Reflexão crítica sobre papéis de género	
	<b>Mudanças positivas reportadas pelos professores</b>	Evolução na maturidade dos alunos	
	<b>Promove articulação escola família</b>	Promove mudança nas práticas como docente	
		Provoca reflexão desempenho como docente	
		Reflexão pessoal sobre educação sexual	
	<b>Promove articulação escola família</b>	Complemento da família	
		Promove a comunicação com a família	
		Responsabilidade família escola	
		Promove colaboração entre pais escola alunos	
		Promove diálogo muito positivo entre pais e filhos	

	<b>Provoca mudança nas práticas pedagógicas</b>	<i>Promove partilha entre professores</i>	
		<i>Promove partilha entre alunos</i>	
		<i>Promove debate</i>	
		<i>Maior conhecimento dos alunos</i>	
		<i>Contribui com estratégias inovadoras</i>	
		<i>Proposta transversal para o secundário</i>	
	<b>Necessidade de continuidade</b>		
	<b>Modelo bem estruturado</b>	<i>Visão positiva da vida</i>	
		<i>Valorização dos afectos</i>	
		<i>Sistematização de temas a abordar</i>	
		<i>Responde às necessidades dos alunos</i>	
		<i>Proporciona planificação das actividades</i>	
		<i>Respeita pluralidade de concepções</i>	
		<i>Modelo saudável</i>	
		<i>Modelo não coloca questões de consciência</i>	
		<i>Modelo humanista</i>	
		<i>Aprofundamento progressivo conteúdos</i>	
		<i>Abordagem científica</i>	
		<i>Contempla conteúdos da portaria</i>	
	<b>Modelo DIP3 mais adequado</b>		
	<b>Prevenção comportamentos de risco</b>		
	<b>Necessita de professores com formação adequada</b>		

Na categoria ***conceito de sexualidade em todas as dimensões*** os professores reconhecem que este modelo apresenta o conceito de sexualidade em todas as dimensões, *integra as 3 componentes* (subcategoria unidades de registo) expressas no programa: a componente Biológica, a Psicoafectiva e a de Projecto de vida. “O grande benefício deste modelo

*conceptual da sexualidade consiste em dar ao aluno a ideia de que a sexualidade abarca o todo do ser humano e que as suas componentes estão estritamente interligadas”* como afirma um professor do Ensino Secundário.

Esta visão fomenta uma *aprendizagem holística* enriquecendo o conceito de Pessoa. Um professor referiu “*o projecto foi um sucesso porque no final as crianças, apesar de ainda serem muito pequenas conseguiram identificar as diferentes componentes existentes no conceito de sexualidade. Os alunos, ao longo do percurso, foram capazes de construir um conceito mais alargado sobre o tema.*” (742, 1.ºciclo).

A categoria ***promove o desenvolvimento integral da Pessoa*** expressa o facto de se valorizar todas as componentes da Pessoa ao mesmo nível contribuindo para um desenvolvimento mais unitário e harmonioso, assim emergem as subcategorias *A sexualidade como uma dimensão da personalidade* (subcategoria) em que os professores a referem como tal “*a sexualidade como dimensão da personalidade*” (217); fomenta a *construção da personalidade* (subcategoria), promove a *construção da identidade* (subcategoria) como referem: “*Leva ao processo da construção da identidade*” (303), leva à compreensão da *construção do eu em relação* (subcategoria), ao *conhecimento de si* e ao *conhecimento do corpo* (subcategoria) duma forma a que não estavam habituados, mais contextualizada nos percursos de vida e nas competências que o corpo imprime, com afirma um professor: “*Parece-me evidente, para pais e educadores, que o modelo a seguir é o modelo de desenvolvimento integral da pessoa em três dimensões (DIP3), em que a sexualidade é encarada como uma dimensão da personalidade. Assim, partindo deste pressuposto, o indivíduo*

*vai-se construindo de forma integral, envolvendo de forma incontornável as componentes biológica, psicológica, afectiva, social e espiritual”.*

Outro dos referenciais do modelo é a ***sexualidade vivida por etapas ao longo do ciclo de vida*** que emergiu como categoria em que os professores que referem ser muito útil a perspectiva da sexualidade, em que à semelhança de outras áreas de desenvolvimento, também esta tem etapas definidas com tarefas próprias, como afirma um professor: “*O indivíduo, à medida que vai desenhando o seu percurso, vai ultrapassando etapas*” e “*Põe etapas ao longo do tempo*” (617) .

A categoria ***Construção do projecto vida*** é mencionada pelos professores como uma dimensão importante do modelo. Os professores consideraram este um tema novo e que não sabiam como desenvolver. Após a formação quando foi trabalhado com a turma, compreenderam que o tema da construção do projecto de vida leva à contextualização da sexualidade. Então recolheram dos alunos inúmeros relatos de projectos de vida e histórias de vida, muitas delas construídas a partir de relatos dos pais e pessoas de referência: “*Este modelo traz para primeiro plano a capacidade de cada sujeito assumir por inteiro o desenho e a condução do seu projecto de vida*”(732).

A ***Sexualidade enquadrada em contexto bioético*** é uma categoria em que emergem as perspectivas apresentadas pelos professores, como por exemplo: “*Enquadrada num contexto bioético promovendo a dignidade humana*” (742); e compõe-se nas subcategorias: *baseada em princípios, promove a dignidade humana, compreensão da vivência da sexualidade,*

*integração do eu sexual do outro e da acção, liberdade e responsabilidade, percurso para atingir a felicidade, perceber a razão da existência e trabalha construção de valores e atitudes.*

Na subcategoria *baseada em princípios* emerge a necessidade de a educação para a sexualidade estar assente em princípios que sejam orientadores, quer da compreensão desta, quer da sua valorização ao longo do tempo. Os professores ilustram num portefólio: *“o programa tem como finalidade promover a dignidade humana baseada no princípio da responsabilidade, no princípio regulador da conduta e no princípio da paridade, em que homem e mulher se olham ao mesmo nível e tendo o mesmo valor, para que possam construir um projecto de vida comum”* (48). Ao afirmarem *promove a dignidade humana* os professores (segundo o que interpretámos) compreenderam que esta forma de educar valoriza a Pessoa como ser humano, na sua relação com o outro, acrescenta-lhe valor *“desenvolve o sentido do valor e dignidade da vida humana”* (102).

A *compreensão da vivência da sexualidade* (subcategoria) sobressai a percepção dos professores sobre a compreensão da vivência por parte dos alunos: *“Permitiu-lhes ainda perceber que a vivência da sexualidade se insere na vivência social e cultural, que não se resume apenas à satisfação do desejo ou do impulso e à mera reprodução”*.

Na subcategoria *integração do eu sexual do outro e da acção* um professor afirma que *“leva à descoberta da integração do eu sexual do outro e da acção sexual”*(303).

Na subcategoria *liberdade e responsabilidade* o professor considera que esta abordagem leva os alunos a perceberem que a sexualidade implica liberdade de decisão e responsabilidade pelo escolhido ou decidido: “*permite ao aluno consciencializar que a sexualidade implica liberdade de decisão e responsabilidade*”.

Na subcategoria *percurso para atingir a felicidade* emerge a ideia que este modelo poderá indicar percursos de felicidade para os alunos, se utilizarem as ferramentas que o modelo lhes forneceu: “*Se os alunos conseguirem aplicar à vida tudo o que foi trabalhado em conjunto ao longo deste programa poderão atingir a felicidade e a realização pessoal, profissional, social e a afectiva sem grandes percalços*”(740).

O modelo, segundo os professores promove ***Mudanças positivas percebidas nos alunos*** (categoria) emergindo as subcategorias *benefícios para os alunos em adquirir competências* como o reforço da *auto-estima e autocontrolo* (subcategoria 3.<sup>a</sup> geração). A *gestão das emoções* foi outra subcategoria (3.<sup>a</sup> geração) que emergiu e em que os professores reconheceram que, nesta fase de desenvolvimento, é importante focarem os alunos na aquisição de competências para a gestão e identificação das emoções.

Nas subcategorias (3.<sup>a</sup> geração) *promove a escolha crítica, fomenta a tomada de decisão e trabalha a assertividade* os professores consideram que, no final, os alunos estavam mais conscientes e capazes de perceber o alcance de algumas escolhas. Afirma um professor: “*desenvolve a capacidade de tomar decisões assentes nos valores abordados e na tomada de consciência da responsabilidade que têm para o outro*” (208). Outro professor refere: “*Os*



*alunos concluíram que nem sempre tomam atitudes correctas e assertivas por não terem conhecimento de todos os lados da situação”(305).*

A subcategoria *nova visão do acto sexual* emerge da identificação feita pelos professores sobre a forma como o acto sexual poderá passar a ser valorizado, como afirma um professor: *“nesta perspectiva o aluno ficará com uma nova visão acerca do corpo e do sexo. A relação sexual terá novo significado, ela será a linguagem do amor, será dizer ao outro amo-te sem palavras”* (905). A subcategoria *reflexão crítica sobre papéis de género* emerge dos discursos dos professores em que referem que os alunos fizeram uma *“reflexão crítica sobre os papéis sociais de ambos os sexos”* (505).

A subcategoria *evolução positiva dos alunos* surge reafirmando a percepção da mudança provocada nos alunos: *“Os alunos com dificuldades de aprendizagem e de concentração revelaram, em sala de aula, interesse e vontade de saber mais. Alunos indisciplinados e conflituosos, ao fim das primeiras aulas, revelaram-se assertivos e manifestaram qualidades até aí ignoradas pelo professor (relacionar a temática com letras de canções que conheciam as quais cantaram revelando qualidade de voz e interpretação). Trabalharam aspectos relacionados com a vivência afectiva e apresentaram dúvidas e preocupações de forma a construírem valores e atitudes”* (707).

Mas podemos constatar que não foi só nos alunos onde se verificaram mudanças, nos professores também emergiram ***mudanças positivas nos professores*** (categoria). Desta categoria surgem as subcategorias *mudança nas práticas como docente, provoca reflexão desempenho como docente* como afirma uma professora: *“A formação criou espaços para a*

*reflexão acerca da minha prática individual o que promoveu a ligação entre as competências adquiridas” e reflexão pessoal sobre educação sexual como se pode constatar no discurso de outro professor: “Reflexão pessoal e crítica sobre a aplicação da educação sexual em meio escolar” (723).*

Por outro lado os professores consideram que têm a capacidade de ***promover articulação escola/família*** (categoria) não só como *complemento da família* (subcategoria), assim afirma um professor: “*Como complemento da família*”(118) mas também como *promove a comunicação com a família* (subcategoria) no discurso de um professor: “*Promove a comunicação com a família*” (414) e *responsabilidade a família e a escola* (subcategoria) como afirma professor: “*A educação para a sexualidade é da responsabilidade família/escola*” (208).

Da categoria ***Provoca mudança nas práticas pedagógicas*** emerge a importância de se encontrarem novas estratégias para o ensino da educação para a sexualidade de forma a ser mais reflexiva e os alunos conseguirem integrar melhor as reflexões por eles feitas como afirma um professor: “*Educação baseada no diálogo e na discussão de questões e não na transmissão de conhecimentos*” (970). A subcategoria ***contribui com estratégias inovadoras*** reporta-nos para a vinheta ética<sup>404</sup> usada como estratégia e que foi identificada pelos

---

<sup>404</sup> Vinheta ética é usada como estratégia para tomada de decisão ética em que o aluno ao longo do processo é colocado perante um caso ou uma situação em que a informação para a decisão é disponibilizada numa forma sequencial levando a decidir em cada fase do processo. No final compara a 1ª decisão (a que tomou quando tinha uma informação muito reduzida sobre o assunto) com a decisão final (quando já possuía toda a informação). Esta estratégia leva-o a confrontar-se com decisões que ultrapassam a decisão assente em regras e leis mas sim uma decisão assente na reflexão da dimensão ética.

Sugerimos os estudos sobre decisão ética:

WATLEY, Loy D.; MAY, Douglas R. (2004). Enhancing Moral Intensity: The Roles of Personal and Consequential Information. In *Ethical Decision-Making Journal of Business Ethics*. Amsterdam: Kluwer Academic Pub.50:105–126.

professores como muito útil e inovadora, como vemos expressa no discurso deste professor: “A vinheta ética tornou-se um exercício de reflexão para determinadas atitudes e situações e as suas possíveis consequências consoante as decisões”(216).

As subcategorias *promove partilha entre professores*, *promove partilha entre alunos*, *promove debate* como vemos no discurso dos professores: “Proporciona uma grande partilha e troca de ideias entre os alunos” (105) às quais se associa a subcategoria *maior conhecimento dos alunos*.

Este *maior conhecimento dos alunos* promove o carácter de ***prevenção de comportamentos de risco*** (categoria) que é uma necessidade identificada neste grupo etário. Os professores apresentam esta temática como ***proposta transversal para o secundário*** (categoria) para que assim se possa ultrapassar as dificuldades existentes neste ciclo, em que os espaços curriculares não contemplam esta temática.

Por considerarem um ***modelo bem estruturado*** (categoria) como verificamos no discurso do professor em que afirma: “Modelo bem estruturado, planificado e apresentado” (206), mas também emerge dos discursos a ***necessidade de continuidade*** (categoria) do programa DIP3 para que seja possível atingir níveis de reflexão e de compreensão dos alunos sobre o que é a sexualidade na construção da Pessoa: “Programa fez nascer a necessidade de se dar continuidade no sentido de acompanhar os alunos ao longo do seu desenvolvimento” (917), e também porque “não se consegue atingir os objectivos do modelo num ano só de intervenção do

---

HUI-LING Yang; WEI-PANG Wu; SHIH Chien (2009). The effect of moral intensity on ethical decision making in accounting. *Journal of Moral Education*. 38, 3: 335–351.

*projecto*” (513).

Salientam a necessidade desta temática ser desenvolvida por ***professores com formação adequada*** (categoria) como exemplo de um professor: “*Se os professores não tiverem formação adequada, a educação sexual nas escolas não conduz aos resultados esperados*” (513).

Na categoria ***Modelo DIP3 mais adequado*** emerge a opinião dos professores sobre modelo: “*O modelo DIP3 é o mais adequado, apresenta um processo contínuo, promove o debate e a escolha crítica, promove a autonomia, tem flexibilidade de conteúdos, a metodologia aplicada segue o que os alunos sentem, vivem e conhecem e leva ao treino de competências*”(907).

## **7. Conceito de sexualidade apresentado pelos alunos no final da intervenção percebido pelos professores**

Exploramos outro domínio conceito de sexualidade referente aos alunos e, mais adiante, também o iremos trabalhar em relação aos professores, pois consideramos central este conceito numa intervenção como esta e, também, pretendemos perceber qual o conceito que os alunos percebem após intervenção. Definimos como domínio o **Conceito sexualidade apresentado pelos alunos no final da intervenção percebido pelos professores** e emergiram as categorias ***Conceito mais amplo integrando mais dimensões, Conceito de sexualidade final mais consistente, Conceito integrando a sexualidade ao longo da vida, Conceito ligado a sexo***. No quadro 20 podemos ver as categorias e as unidades de registo que lhes correspondem.

**Quadro 20 - Conceito sexualidade apresentado pelos alunos no final da intervenção percebido pelos professores**

Domínio	Categoria	Unidades de registo
<b>Conceito sexualidade apresentado pelos alunos no final da intervenção percebido pelos professores</b>	<i>Conceito mais amplo integrando mais dimensões</i>	31 unidades de registo
	<i>Conceito de sexualidade final mais consistente</i>	9 unidades de registo
	<i>Conceito integrando a sexualidade ao longo da vida</i>	6 unidades de registo
	<i>Conceito ligado a sexo</i>	2 unidades de registo

Os professores referem que os alunos no final apresentam *conceitos de sexualidade mais amplos integrando mais dimensões* (categoria) como podemos ver numa citação de um aluno, apresentada pelo seu professor: “A sexualidade é tudo o que está relacionado com o amor, com as escolhas, com os compromissos e principalmente com a relação entre pessoas” (309); e outro professor complementa “embora a abordagem sobre sexualidade tenha sido breve, no final, os alunos manifestaram uma evolução do conceito, compreenderam a sua complexidade, e que está associada a todos os domínios da existência humana”(502).

Emerge também a categoria *Conceito de sexualidade final mais consistente* em que as dimensões estão todas presentes, mas numa forma explicativa e associada a projectos de vida e a escolhas: “Conceito de sexualidade mais ricos e consistentes, no final incluindo todas as componentes” (615); e outro professor refere: “Falaram do conceito mais alargado e de forma mais natural e mais consistente” (117).

Na categoria *Conceito integrando a sexualidade ao longo da vida* emerge a compreensão pela contextualização ao longo do tempo da vivência da sexualidade como refere um

professor sobre a sua turma de 9.º ano: *“Os alunos consideraram que esta abordagem permitiu uma reflexão sobre a sexualidade e uma visão mais ampla e não tão redutora. Referiram também que perceberam que a sexualidade se vive por etapas ao longo da vida, tal como a vida é”* (413).

A categoria ***Conceito ligado a sexo*** surge da constatação de que alguns alunos, embora em número muito reduzido, no final da intervenção, ainda pensavam que a sexualidade estava ligada unicamente à dimensão genital, como podemos ver do registo de um aluno do 7.º ano: *“Sexualidade é sexo sem compromisso!”* (205).

#### **8. Atitudes dos pais perante a implementação do programa DIP3 aos seus filhos percebidas pelos professores**

Ao longo da formação, os professores foram manifestando a percepção que iam tendo das atitudes dos pais perante o programa que estavam a desenvolver com os alunos. Todos os professores apresentaram o programa em reunião de turma aos encarregados de educação para que pudessem conhecer, perceber e autorizar a intervenção que se iria fazer aos seus filhos. No final do programa foi feita uma reunião debate para todos os pais de 1.º, 2.º e 3.º ciclos, de forma, a que todos os pais tivessem conhecimento de como tinha corrido o programa e quais tinham sido os resultados apresentados pelos seus filhos.

Do domínio **Atitudes dos pais perante a implementação do programa DIP3 aos seus filhos percebidas pelos professores**, expressas no portfólio e na reflexão final, emergiram deste domínio as categorias e subcategorias que podemos ver no quadro 21.

**Quadro 21 - Atitudes dos pais perante a implementação do programa DIP3 aos seus filhos percebidas pelos professores**

<b>Domínio</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Atitudes dos pais perante a implementação do programa DIP3 aos seus filhos percebidas pelos professores</b>	<i>Pais concordaram com o projecto</i>	<i>boa aceitação dos pais</i>
		<i>pais sentiram-se seguros após conhecer projecto</i>
		<i>pais autorizaram após terem percebido o modelo</i>
	<i>Pais colaboraram no projecto</i>	<i>pais falaram com os filhos e compraram livros</i>
		<i>pais envolvidos na educação dos filhos</i>
		<i>pais envolveram-se nos temas</i>
		<i>pais abordaram o tema em casa</i>
		<i>aulas dadas pelos pais</i>
		<i>pais colaboraram nos trabalhos</i>
		<i>pais abordaram só os aspectos biológicos e médico preventivo</i>
	<i>Pais apelaram aos seus direitos</i>	<i>pais pediram para ser informados ao longo do processo</i>
		<i>pais pediram para não se abordar temas fracturantes</i>
		<i>pais queriam tema abordado por profissional de saúde</i>
		<i>pais referiram intervenção negativa de enfermeiras do Centro de Saúde</i>
	<i>Pais não concordaram com o projecto</i>	<i>pais não permitiram que os filhos assistissem às aulas</i>
		<i>pais não permitiram por motivos religiosos</i>
		<i>pais fizeram queixa à DREN</i>
		<i>pais não aceitaram projecto pois discordavam da lei</i>
	<i>Pais que não concordavam ficaram satisfeitos no final</i>	
	<i>Pais delegaram na escola</i>	
	<i>Pais necessitam formação sobre sexualidade</i>	<i>pais pediram para ser esclarecidos como actuar em casa</i>
		<i>pais transmitem ideias erradas aos filhos</i>
	<i>Pais não tem tempo para os filhos</i>	
	<i>Pais não se manifestaram</i>	
	<i>Pais não colaboraram com o projecto</i>	<i>pais não colaboraram com filhos e professores</i>
		<i>pais e avós não quiseram falar de projecto de vida</i>
	<i>Pais com dificuldade ou ausência de comunicação sobre sexualidade</i>	<i>só respondem aos que os filhos perguntam</i>
		<i>pais tiveram abordagem insuficiente e pouca</i>

		<i>abertura</i>
		<i>pais inseguros não abordaram o tema</i>
		<i>pais abordam o tema com superficialidade</i>
		<i>família não fala com os filhos</i>
		<i>falta de intimidade relação pais filhos</i>

Do domínio **Atitudes dos pais perante a implementação do programa DIP3 aos seus filhos** percebidas pelos professores emergiram as categorias: *pais concordaram com o projecto, pais colaboraram no projecto, pais apelaram aos seus direitos, pais não concordaram com o projecto, pais que não concordavam ficaram satisfeitos no final, pais delegaram na escola, pais necessitam formação sobre sexualidade, pais não tem tempo para os filhos, pais não se manifestaram, pais não colaboraram com o projecto e pais com dificuldade ou ausência de comunicação sobre sexualidade.*

A categoria *pais concordaram com o projecto* expressa-se nas subcategorias: *boa aceitação dos pais, pais sentiram-se seguros após conhecer projecto, pais autorizaram após terem percebido o modelo.*

As subcategorias *boa aceitação dos pais* e *pais sentiram-se seguros após conhecer projecto* expressam a atitude da quase totalidade dos pais perante a apresentação do programa a desenvolver com os seus filhos ao longo do ano e do modelo que o suporta. Os pais que no princípio se mostravam muito inseguros e ansiosos sobre esta temática, após apresentação e discussão com os professores compreenderem o modelo e ficaram com boas expectativas em relação a ele, como nos descrevem em seguida: “*aceitação muito boa dos pais*” (313) e “*pais sentiram-se seguros após lhes ter sido exposto o projecto com as estratégias e conteúdos e dado possibilidade de dar opinião*” (742).



Na subcategoria *pais autorizaram após terem percebido o modelo* os professores referem que os pais ao perceberem a utilidade do programa deram abertura aos professores para desenvolverem o que tinham planeado. Refere um professor: “*Os pais foram receptivos e colocaram a Directora de Turma perfeitamente à vontade para leccionar esta temática*” (109).

Da categoria ***pais colaboraram no projecto*** emergiram as subcategorias *pais falaram com os filhos e compraram livros*, *pais envolvidos na educação dos filhos*, *aulas dadas pelos pais* e *pais abordaram só os aspectos biológicos e médico preventivo*.

Ao emergir a subcategoria *pais falaram com os filhos e compraram livros* percebemos o esforço que alguns pais fizeram para acompanhar os seus filhos nesta temática e a importância que esta atitude tem nos alunos, como podemos constatar neste excerto: “*Pais dialogaram com os filhos e compraram livros para melhor falar do tema, quase todos os pais da turma, os alunos passaram a estar mais à vontade e sérios*” (710).

Na subcategoria *pais envolvidos na educação dos filhos* os professores expressaram o envolvimento que os pais tiveram ao longo da intervenção dos professores. Foi pedido aos pais que respondessem a questões, fizessem trabalhos com os filhos, colaborassem na pesquisa de documentos. Os professores referem é que “*os pais envolveram-se nas respostas e discussões sobre o tema que os filhos lhes pediram*” (104) outro professor refere “*Pais colaboraram nos trabalhos dos alunos. Todos trouxeram poemas sobre amor família e amizade*” (618). Os professores também pediram aos pais para abordarem o tema em casa e referem

as atitudes que os pais tiveram: *“Foi pedido aos pais para abordarem o tema em casa previamente. Quase todos os pais abordaram em casa o tema”* (507).

Na subcategoria *aulas dadas pelos pais* surge como referência a participação directa dos pais nas aulas e nas sessões lectivas dos seus filhos. Os pais que intervieram eram médicos, enfermeiros e psicólogos e foi muito bem aceite a participação pelos outros pais, pelos professores e por todos os alunos inclusivé pelos seus próprios filhos: *“aula preparada e dada pelos encarregados de educação”* (515).

A subcategoria *pais abordaram só os aspectos biológicos e médico-preventivo* emerge dos registos dos professores em que referem que ficaram admirados pelo facto de alguns pais só falarem de sexo e de aspectos biológicos da sexualidade com linguagem nem sempre ajustada à idade e ao que poderia ser mais educativo e proporcionar uma compreensão mais alargada. Dos discursos dos professores: *“Poucos pais falaram sobre sexualidade e os que falaram referiram só os aspectos biológicos e médico-preventivos”* (102) e *“Colocam livros nas mãos dos filhos e só falam dos aspectos biológicos”* (210).

A categoria ***pais apelaram aos seus direitos*** fizeram emergir as subcategorias *pais pediram para ser informados ao longo do processo*, *pais pediram para não se abordar temas fracturantes*, *pais queriam tema abordado por profissional de saúde*, *pais referiram intervenção negativa de enfermeiras do Centros de Saúde*.

A subcategoria *pais pediram para ser informados ao longo do processo* emerge a preocupação dos pais por serem informados do que se está a passar com os seus filhos para que possam ser assertivos nesta temática como expressam: “*Pedidos expressos dos pais para manter diálogo com eles sobre tudo o que se passava ao longo do ano*” (519).

Também manifestaram a preocupação sobre a abordagem de temas que consideraram difíceis, como sugere a subcategoria *pais pediram para não se abordar temas fracturantes* onde se percebe essa preocupação, como refere um professor: “*Pedido expresso para não abordar temas fracturantes como homossexualidade*” (519).

Na subcategoria *pais delegaram na escola* emerge dos discursos dos professores em que a atitude dos pais foi de afastamento do processo de formação que se ia passar com os seus filhos no qual “*pais destituíram-se do papel de formadores nesta matéria da sexualidade remetendo para a escola e professores*” (609).

Na subcategoria *pais queriam tema abordado por profissional de saúde* emerge dos discursos dos professores o pedido de alguns pais (embora em numero muito reduzido) para que a educação para a sexualidade seja feita por enfermeiros ou médicos e que revela uma visão médico-preventiva reduzindo a sexualidade a informações de carácter técnico e sanitarista: “*Os pais queriam que os conteúdos fossem dados por um profissional da área da saúde*” (110).

A subcategoria *pais referiram intervenção negativa de enfermeiras do Centro de Saúde* apresenta uma certa oposição à subcategoria anterior, pois o que emerge, nesta é um alerta pelos problemas de intervenções desajustadas e mal orientadas realizadas pelas enfermeiras dos Centros de Saúde, sendo o registo do professor: *“Problema com os Pais: pais referiram que os filhos tinham ficado assustados, com medo e com uma visão muito negativa acerca do sexo e da sexualidade após terem assistido a aula dada pelas enfermeiras do Centro de Saúde”* (903).

Da categoria *pais não concordaram com o projecto* emerge as subcategorias *pais não permitiram que os filhos assistissem às aulas*, *pais não permitiram por motivos religiosos*, *pais fizeram queixa à DREN* e *pais não aceitaram projecto pois discordavam com a lei*.

A subcategoria *pais não permitiram que os filhos assistissem às aulas* refere a não concordância por parte dos pais que os seus filhos fossem alvo de aulas sobre sexualidade e, por isso, que participassem no projecto a desenvolver como refere um professor: *“Houve pais que não concordaram e não permitiram que os filhos assistissem as aulas”* (989). Este pedido foi atendido pelos professores do 1.º ciclo embora esses alunos viessem a ter problemas com os colegas em recreio, pois estes afirmaram que eles eram homossexuais (notas de campo).

A subcategoria *pais não permitiram por motivos religiosos* emerge da preocupação dos pais para que não seja ensinado nada aos filhos que possa ir contra os valores e convicções religiosas que têm, o que nos faz perceber que consideram a sexualidade como uma área inclui valores e filosofias de vida. Extracto de um portfólio dum professor: *“Pais, por*

*motivos religiosos, não permitiram a frequência dos seus filhos às aulas de educação para a sexualidade” (905).*

A subcategoria *pais fizeram queixa à DREN* expressa a atitude de alguns pais que ao terem conhecimento do programa fizeram queixa à DREN como afirma um professor: *“Conflitos e queixas feitos à DREN por 2 pais, após apresentação do modelo e das estratégias e conteúdos. Pais queixaram-se à DREN afirmando ser uma competência da família e que não consentiam abordagem sobre porcarias e provocações inoportunas feitas às crianças” (414).*

Na subcategoria *pais não aceitaram projecto pois discordavam com a lei* os professores referem a discordância que alguns pais apresentaram em relação à lei e como essa atitude condicionou a participação dos seus filhos no programa: *“Houve pais que não concordaram e não permitiram que os filhos assistissem as aulas” (957)* embora fossem poucos: *“Só um em 50 pais é que concordava com a lei” (206).*

A categoria *pais que não concordavam ficaram satisfeitos no final* expressa através dos discursos dos professores que o desenvolvimento do projecto levou os pais a reconhecerem o interesse que este modelo de educação para a sexualidade teve: *“Mesmo os pais que não concordam com a integração da educação sexual em contexto escolar concordaram e estavam satisfeitíssimos com este modelo” (211).*

A categoria *pais delegaram na escola* emerge dos discursos dos professores em que consideram que os pais não intervêm na educação dos seus filhos como deveriam,

deixando para a escola essa tarefa. *“Pais destituíram-se do papel de formadores nesta matéria da sexualidade remetendo para a escola e professores”* (609).

Da categoria ***pais necessitam formação sobre sexualidade*** emerge as subcategorias *pais pediram para ser esclarecidos como actuar em casa* e *pais transmitem ideias erradas aos filhos*. Na subcategoria *pais pediram para ser esclarecidos como actuar em casa* surge a necessidade expressa dos pais para que lhes seja facilitada informação e conhecimentos para saberem melhor acompanhar a formar os seus filhos neste tema, como podemos ver no discurso de um professor: *“Pediram para ser esclarecidos sobre estratégias a adoptar para falar em casa do tema com os filhos”* (109).

Já na subcategoria *pais transmitem ideias erradas aos filhos* emerge um juízo da parte dos professores sobre os conteúdos e informações que os pais transmitem aos seus filhos sobre sexualidade: *“Tomada de consciência de que alguns pais incutem ideias erradas e não apropriadas aos seus filhos sobre este tema”* (740); e outro professor refere: *“Trouxeram livros desajustados para a idade “sou um adolescente”... “o que se esta a passar comigo”. Referiram que iam aprender a não apanhar doenças, a não engravidar e a usar o preservativo. Falaram que sexualidade era o que as gajas faziam nos shows de streap-tease”. Outros alunos tiveram acesso a filmes pornográficos com os pais e apresentavam linguagem brejeira difícil de controlar”* (611).

A categoria ***pais não tem tempo para os filhos*** refere um problema com que os professores são muitas vezes confrontados: *“O diálogo é muito reduzido ou quase inexistente. Pais com pouco tempo devido aos compromissos laborais”* (609).

Na categoria ***pais não se manifestaram*** surge a partir dos discursos dos professores em que expressam a sua admiração pelo facto dos pais após lhes ter sido apresentado o projecto, não terem feito perguntas, nem colocado questões: “*não se manifestaram, nem colaboraram com os filhos, nem se mostraram interessados ao longo de todo o programa*” (917); outro refere “*na parte dos encarregados de educação não suscitou qualquer dúvida, questão conflito ou manifestação*” (513) e “*apresentação do projecto sem se manifestarem, nem positivamente, nem negativamente*” (908).

Da categoria ***Pais não colaboraram com o projecto*** emergem as subcategorias *pais não colaboraram com filhos*, *pais e avós não quiseram falar de projecto de vida*.

A subcategoria *pais não colaboraram com filhos* os professores referem-se aos pais que não colaboraram com os filhos nos trabalhos que estes levavam para casa e que, na sua maioria, era para ser trabalhado pelos pais e filhos tendo como finalidade abrir o diálogo e a linguagem afectiva na família: “*Menos de metade colaborou no trabalho comum que a professora solicitou*” (716) e “*Pais não colaboraram com o professor e com os filhos nos trabalhos pedidos*” (707).

A subcategoria *pais e avós não quiseram falar de projecto de vida*: “*Pais e avós não se quiseram comprometer a falar sobre os seus projectos de vida*” (720).

Da categoria ***pais com dificuldade ou ausência de comunicação sobre sexualidade*** emergiram as subcategorias *pais só respondem aos que os filhos perguntam*, *pais tiveram*

*abordagem insuficiente e pouca abertura, pais inseguros não abordaram o tema, pais abordam o tema com superficialidade, família não fala com os filhos e falta de intimidade relação pais filhos.*

## 9. Opinião dos professores sobre os conteúdos a incluir num programa de educação para a sexualidade

No domínio **Opinião dos professores sobre os conteúdos a incluir num programa de educação para a sexualidade** definido *a priori* pretendemos perceber através do pontos que os professores consideraram essenciais para um programa de educação para a sexualidade e se referiam os referenciais do modelo DIP3. No quadro 22 apresentamos as categorias que emergiram desse domínio.

**Quadro 22 - Opinião dos professores sobre os conteúdos dos programas de educação para a sexualidade**

Domínio	Categoria	Subcategorias
<b>Opinião dos professores sobre os conteúdos a incluir num programa de educação para a sexualidade</b>	<i>Foco na dimensão ética</i>	<i>promova o desenvolvimento integral da Pessoa</i>
		<i>integração dos valores</i>
		<i>promover a vivência saudável e responsável da sexualidade</i>
		<i>promover a responsabilidade pessoal</i>
		<i>promover a dignidade humana</i>
		<i>promover a relação de paridade</i>
		<i>promover projecto de vida comum</i>
		<i>referenciais suportados por valores</i>
		<i>respeito por um quadro ético</i>
	<i>Valorizar todas as componentes da sexualidade</i>	
	<i>Educação para a sexualidade centrada na afectividade</i>	
	<i>Educação sexualizada</i>	



Do domínio **Opinião dos professores sobre os conteúdos a incluir num programa de educação para a sexualidade** emergiram as categorias *foco na dimensão ética, valorizar todas as componentes da sexualidade, educação para a sexualidade centrada na afectividade e uma educação sexualizada*.

Na categoria *foco na dimensão ética* surge como uma novidade ao trazer para o espaço da escola a preocupação por se desenvolver quadros éticos. Por outro lado, sentimos que os professores através dos seus discursos tinham compreendido como o fazer e quais os conteúdos e estratégias a usar. E como afirma um professor “*a educação tem sentido se focar a dimensão ética*” (720).

Assim dos seus discursos emergem as subcategorias: *promover o desenvolvimento integral da Pessoa, integração dos valores, promover a vivência saudável e responsável da sexualidade, promover a responsabilidade pessoal, promover a dignidade humana, promover a relação de paridade, promover projecto de vida comum, referenciais suportados por valores e respeito por um quadro ético*.

Na subcategoria *promover o desenvolvimento integral da Pessoa* os professores referem como necessário, atender a todas as dimensões da Pessoa tendo em atenção cada uma delas para que cada um possa ser mais do que considera que é: “*A educação sexual deve ser preconizada na perspectiva do desenvolvimento da pessoa, na sua globalidade, no sentido em que a sexualidade é considerada uma força estruturante no processo de evolução individual*” (104).

*Promover a vivência saudável e responsável da sexualidade* é uma subcategoria que emerge dos discursos dos professores e que salienta a preocupação pela responsabilidade das escolhas na vivência da sexualidade como afirmam os professores: “*Uma educação sexual positiva e eficaz ajuda a crescer e a ter uma vivência responsável e saudável da sexualidade*”(309) e também “*a educação sexual deve conduzir o jovem a assumir a sua responsabilidade sendo por isso sexualmente responsável ou seja deve respeitar e usufruir de direitos fundamentais consagrados em declarações internacionais*”(413).

Na subcategoria *integração dos valores* surge, a partir de vários discursos dos professores, a necessidade dos projectos e programas desenvolvidos integrarem os valores que possam dar sentido à vivência da sexualidade: “*Um modelo que integre os valores (Intimidade, respeito e fidelidade)*” (112) assim como “*Promover a paridade (relação de paridade) para a construção de um projecto de vida comum*” (208) e um grupo de professores referiu que era necessário trabalhar “*Projectos assentes em valores*” (038).

A categoria ***valorizar todas as componentes da sexualidade*** reforça a integração da dimensão ética da sexualidade e traduz a preocupação dos professores para que se aborde todas as dimensões da sexualidade, organizando as intervenções a partir deste requisito: “*Uma educação para a sexualidade que valorize de forma homogênea as componentes da sexualidade: biológica, psicoafectiva e de projecto de vida.*” (908).

## 10. Indicações referidas pelos professores sobre a implementação dos programas de educação para a sexualidade

Surge o domínio **Indicações referidas pelos professores sobre a implementação dos programas de educação para a sexualidade** que não estava definido *a priori*, mas que emerge dos discursos dos professores ao longo do portfólio e reflexão crítica.

**Quadro 23 - Indicações referidas pelos professores sobre a implementação dos programas de educação para a sexualidade**

Domínio	Categoria	Subcategorias
<b>Indicações referidas pelos professores sobre a implementação dos programas de educação para a sexualidade</b>	<i>Educação sexual nas escolas é indispensável</i>	
	<i>Intervenção ao longo da escolaridade</i>	
	<i>Transversal</i>	
	<i>Conteúdos adaptados à faixa etária</i>	
	<i>Abordagem dos temas com delicadeza</i>	
	<i>Relação escola/família</i>	<i>escola assume papel fundamental na educação</i>
		<i>colaboração escola/família</i>
		<i>escola complementar à família</i>
		<i>colaboração entre a escola e a família</i>
		<i>respeitar pelos conteúdos decididos pelos pais e professores</i>
		<i>professores com opinião preformada sobre os pais</i>
		<i>escola assume papel fundamental na educação</i>
	<i>Intervenção por profissionais de saúde</i>	

Deste domínio emergem várias categorias: *educação sexual nas escolas é indispensável*, *intervenção ao longo da escolaridade*, *transversal*, *conteúdos adaptados à faixa etária*, *abordagem dos temas com delicadeza*, *relação escola/família* e *intervenção por profissionais de saúde*.

*A indispensável educação sexual nas escolas e a intervenção ao longo da escolaridade* são categorias que emergem dos discursos dos professores e que expressam a preocupação pela necessidade de educação para a sexualidade e da continuidade de formação ao longo do percurso escolar: “A educação da sexualidade nas escolas é a meu ver valiosa e indispensável.” (513).

Na procura de espaços para desenvolver programas e também com a finalidade de poder contar com professores com formação para o fazer, alguns professores sugerem que este tema seja abordado em várias áreas curriculares. Esta forma de pensar surge nos discursos dos professores a categoria **transversal**: “Deveria ser transversal, pois a área biológica devia ser dada por professor de biologia ou ciências” (101).

As categorias **conteúdos adaptados à faixa etária e abordagem dos temas com delicadeza** sugerem atenção especial dos professores aos conteúdos, à forma e às estratégias usadas. Reconhecemos como uma afirmação da compreensão da sensibilidade e da intimidade que estas temáticas transportam, como podemos ver nos excertos dos discursos: “Abordar as temáticas com a delicadeza que estes temas exigem”(102). E outro professor: “Abordar a sexualidade duma forma alargada deverá ser feita sem nunca perder de vista o grupo etário a que se dirige (neste caso 8.ºano)” (517).

Na categoria **relação escola/família** emerge um ponto que tem sido central no desenvolvimento de programas e de intervenções na escola sobre temas sensíveis. Frequentemente os professores apresentam como crítica aos pais a sua ausência na escola quando solicitados ou quando se percebe a necessidade de maior proximidade

professor/pais. Desta categoria surgem as subcategorias *escola assume papel fundamental na educação*, *colaboração escola/família*, *escola deverá ser complementar à família*, *colaboração entre a escola e a família*, *escola deve respeitar conteúdos decididos pelos pais e professores*, *professores com opinião preformada sobre os pais* e *escola deve assumir papel fundamental na educação*.

A escola, vista com complemento à educação dos pais, emerge da subcategoria *escola deverá ser complementar à família*: “A escola tem um Papel complementar à família. A escola é subsidiária da família”(208). A subcategoria *colaboração entre a escola e a família* e a subcategoria *escola deve respeitar conteúdos decididos pelos pais e professores* reforçam a ideia desta sintonia que deverá estar presente, tal como afirma um professor: “*conteúdos que ultrapassam o decidido pelos professores e pais não devem ser respondidos em sala de aula, mas sim, remetidos para a família*”(305).

Na subcategoria *escola deve assumir papel fundamental na educação* emerge a noção de responsabilidade dos professores pela educação dos alunos como afirma um professor: “A escola assume papel fundamental na formação dos jovens” (723).

E, por fim, dos discursos dos professores emerge a subcategoria *professores com opinião preformada sobre os pais* afirmando os professores: “a maior parte dos encarregados de educação não possui nem informação correcta, nem tempo, nem disposição para atender às questões fundamentais dos seus filhos” (301). O que verificamos é que, ao longo dos

portfólios, os professores constataram o contrário, mas no final concluem a incapacidade dos pais, estando desajustada a afirmação.

O domínio **Opinião dos professores sobre o que deve constar nos programas de educação para a sexualidade** e o domínio **Indicações referidas pelos professores sobre a implementação dos programas de educação para a sexualidade** fez-nos perceber que os professores compreenderam e integraram o modelo nos seus referenciais, apropriando-se dele.

### 11. Posição manifestada pelos professores face à lei da educação sexual 60/2009

No quadro 24 podemos ver as categorias e as unidades de registo que lhes correspondem.

**Quadro 24 - Posição manifestada pelos professores face à lei da educação sexual 60/2009**

Domínio	Categorias	Subcategorias
<b>Posição manifestada pelos professores face à lei da educação sexual 60/2009</b>	<i>Lei dá segurança aos professores</i>	
	<i>Lei obriga a implementar Ed. Sexual nas Escolas</i>	
	<i>Lei reforça a importância de formação humana</i>	
	<i>Lei reconhece direito de intervenção dos pais</i>	
	<i>Lei responsabiliza família e escola</i>	
	<i>Lei responsabiliza professores</i>	
	<i>Lei tem finalidade de prevenção</i>	
	<i>Lei uniformiza abordagem</i>	
	<i>Lei valoriza dimensão relacional</i>	<i>Lei cria espaços de aprendizagem moral cívica e humana</i>
		<i>Lei torna educação mais responsável</i>
		<i>Lei valoriza afectividade</i>
	<i>Discorda com a lei</i>	<i>Discorda com a indicação de serem os directores de turma</i>
		<i>Discorda com a obrigatoriedade para os professores</i>

		<i>Discorda com a aplicação da lei nas escolas</i>
	<i>Mudança na concordância em relação à lei</i>	

Do domínio **posição manifestada pelos professores face à lei da educação sexual 60/2009** emergem as categorias *lei dá segurança aos professores, lei obriga a implementar Ed. Sexual nas Escolas, lei reforça a importância de formação humana, lei reconhece direito de intervenção dos pais, lei responsabiliza família e escola, lei responsabiliza professores, lei tem finalidade de prevenção, lei uniformiza abordagem, lei valoriza dimensão relacional, mudança na concordância em relação à lei e discorda com a lei.*

A categoria *lei dá segurança aos professores* expressa a segurança que os professores sentem por terem as suas actividades justificadas pela lei: “*Sinto-me mais protegida e acompanhada*” (611). Os professores referem um aspecto novo introduzido pela lei que é a obrigatoriedade de se implementarem programas de educação sexual nas escolas a qual está patente na subcategoria *lei obriga a implementar Ed. Sexual nas Escolas* que emerge dos discursos dos professores, como vemos nos excertos: “*Obriga as escolas a implementarem*” (1002) e “*Assume carácter obrigatório*” (742).

Na categoria *lei reforça a importância de formação humana*, a lei da educação para a sexualidade surge como um veículo para a compreensão da sexualidade como uma dimensão humanizadora como verificamos nos discursos dos professores: “*Reforça a importância da formação humana*” (118).

A categoria ***lei reconhece direito de intervenção dos pais*** emerge o reconhecimento dos professores pelo direito que a lei atribui aos pais de intervirem nos programas de educação para a sexualidade: “*Cria lugar de intervenção dos pais*” (313).

Na categoria ***Lei responsabiliza família e escola*** surge a compreensão pelos professores que a lei coloca pais e professores em parceria numa co-responsabilidade na educação para a sexualidade a transmitir aos alunos: “*Co-responsabilidade família e escola*” (605). Mas os professores reconhecem que a lei também responsabiliza os professores como emerge da subcategoria ***lei responsabiliza professores*** pelo teor das intervenções desenvolvidas: “*Cria espaço de aprendizagens morais, cívicas, interpessoais e humanas, responsabilizando os professores*” (202).

A categoria ***lei tem finalidade de prevenção*** surge dos discursos dos professores com carácter de prevenção de comportamentos de risco e de educação para a saúde: “*Finalidade de prevenção de riscos e educação para a saúde*” (151).

A categoria ***lei uniformiza abordagem*** surge dos discursos dos professores nos quais podemos ver o reconhecimento de que a lei estrutura as abordagens de educação para a sexualidade numa forma mais homogénea entre escolas e entre turmas: “*Veio uniformizar, criar critérios. Referem os objectivos e conteúdos propostos na regulamentação*” (501).

Da categoria ***Lei valoriza dimensão relacional*** emergem as subcategorias ***lei cria espaços de aprendizagem moral cívica e humana***, ***lei torna educação mais responsável*** e ***lei valoriza afectividade***.



A subcategoria *lei cria espaços de aprendizagem moral cívica e humana* surge como reforça da dimensão humana da educação para a sexualidade, à qual os professores referem que a lei dá espaço: “*Cria espaço de aprendizagens morais, cívicas, interpessoais e humanas*” (505).

A subcategoria *lei torna educação mais responsável* emerge dos discursos dos professores sobre o carácter de responsabilização por esta temática: “*Educação mais responsável*” (118).

Na subcategoria *lei valoriza afectividade* está expressa a valorização dada pela lei à área da afectividade nas relações interpessoais: “*Valoriza a afectividade entre as pessoas*” (618).

Da categoria *mudança na concordância em relação à lei* emerge a mudança de opinião dos professores em relação à lei. Alguns professores tinham iniciado a formação com uma posição de discordância em relação à lei e, ao longo da formação, foram percebendo as possibilidade e abertura que esta lei pode ter e a forma como pode ser aplicada tendo mudado a sua opinião: “*Mudou a minha visão e posição em relação à lei*” (302).

A categoria *discorda com a lei* surge da posição mantida pelos professores sobre a não concordância em alguns pontos da lei, emergindo as subcategorias *discorda com a indicação de serem os directores de turma*, *discorda com a obrigatoriedade para os professores* e *discorda com a aplicação da lei nas escolas*.

A subcategoria *discorda com a obrigatoriedade para os professores* emerge dos discursos dos professores discordantes sobre a indicação da lei sobre quais os professores que vão

intervir na educação para a sexualidade, independentemente destes se sentirem preparados ou confortáveis com o tema: “*Os professores que não se sentem à vontade nestes assuntos não deveriam ser obrigados a leccionar*” (983).

A subcategoria *discorda com a aplicação da lei nas escolas* emerge dos discursos dos professores em que expressam a discordância com o direito da escola desenvolver áreas temáticas que deveriam estar reservadas aos pais: “*A educação compete aos pais e não à escola*” (206).

## 12. Conceito de sexualidade percebido pelos professores no final da intervenção

Os professores ao longo do portfólio e, essencialmente, na reflexão crítica apresentaram o conceito de sexualidade por eles percebido no final do percurso de formação a que estiveram sujeitos. Foram analisadas 58 conceitos de sexualidade apresentados pelos professores tendo sido formado o domínio **Conceito de sexualidade percebido pelos professores no final da intervenção**, do qual emergiram as categorias apresentadas no quadro 25.

**Quadro 25 - Conceito sexualidade apresentado pelos professores no final da intervenção**

Domínio	Categoria
<b>Conceito sexualidade apresentado pelos professores no final da intervenção</b>	<i>sexualidade formada por 5 dimensões: biológica, psicológica, afectiva, social, espiritual e ética</i>
	<i>sexualidade como componente da personalidade</i>
	<i>sexualidade como um conceito que integra valores</i>
	<i>sexualidade estruturante da identidade</i>
	<i>sexualidade é relacional e ligada à intimidade</i>
	<i>sexualidade como dimensão que constrói a Pessoa</i>
	<i>sexualidade contextualizada na construção de projectos de vida</i>

	<i>sexualidade leva à compreensão da alteridade</i>
	<i>a sexualidade desenvolve-se ao longo de toda a sua vida por etapas</i>
	<i>sexualidade ligada à vivência plenamente humana</i>

Do domínio **Conceito de sexualidade** percebido pelos professores no final da **intervenção** emergiram várias categorias: *Sexualidade formada por 5 dimensões: biológica, psicológica, afectiva, social, espiritual e ética, sexualidade como componente da personalidade, sexualidade como um conceito que integra valores, sexualidade estruturante da identidade, sexualidade é relacional e ligada à intimidade, sexualidade como dimensão que constrói a Pessoa, sexualidade contextualizada na construção de projectos de vida, sexualidade leva à compreensão da alteridade, sexualidade desenvolve-se ao longo de toda a sua vida por etapas, sexualidade ligada à vivência plenamente humana.*

A categoria *Sexualidade formada por 5 dimensões: biológica, psicológica, afectiva, social, espiritual e ética* foi a categoria que mais unidades de registo teve dos 58 professores ouvidos só 5 é que não referiram um conceito alargado a todas as dimensões. Constatamos que o facto de abordarem a educação para a sexualidade nas 3 componentes propostas fez com que o conceito de sexualidade correspondesse a um conceito que as inclui na totalidade: “*formada por várias componentes: biológica, psicológica, afectiva, social e espiritual o que leva a uma visão mais humanizada desta dimensão da pessoa*” (410); “*Todas as dimensões são importantes: biológica, psicológica, afectiva, social e ética*” (519).

Na categoria *sexualidade como componente da personalidade* os professores integram a sexualidade como um elemento estruturante da personalidade referindo-se a ele com essa

formulação como podemos constatar *“integrada na formação da personalidade”* (704) e *“a sexualidade como um elemento estruturante da personalidade da pessoa e que contribui para o seu desenvolvimento integral.”* (742).

A *sexualidade como um conceito que integra valores* é uma categoria com forte expressão pelos professores em que emerge o reconhecimento da integração dos valores no conceito de sexualidade e expressa a compreensão do sentido que pode dar às atitudes e às decisões ao longo da vivência da sexualidade: *“Integra os valores e expressa a dignidade humana”*, sendo *“pautado por decisões e atitudes que dão sentido ao percurso que se faz integrando os valores assumidos por cada um”* (216) e também *“na construção de um conjunto de valores pessoais e morais”* (738).

Na categoria *sexualidade estruturante da identidade* os professores integram a identidade na percepção do conceito de sexualidade a *“essencial na formação da identidade global”* (605), *“caminho de construção da identidade”* (313) e *“forma a identidade de cada um”* (201).

A *sexualidade é relacional e ligada à intimidade* é uma categoria que emerge da compreensão da sexualidade como uma área de intimidade e de relação com o outro. Para o desenvolvimento de programas de educação para a sexualidade esta consciência, por parte dos professores, leva a que os objectivos a traçar e os conteúdos a desenvolver tenham uma orientação mais reflexiva: *“É importante que as experiências e vivências da sexualidade sejam sempre fontes de bem-estar para nós e para os outros com quem partilhamos”* (309) e *“a sexualidade precisa de ser entendida numa abordagem ampla, como atributo de todo o*

*ser humano, pois é parte integrante das relações que este estabelece consigo mesmo e com os outros” (313).*

*A sexualidade como dimensão que constrói a Pessoa* é uma categoria que emerge dos discursos dos professores sobre o conceito de sexualidade, por eles percebido, onde está expressa a influência que a sexualidade imprime no desenvolvimento e construção da Pessoa. Um professor afirma: *“A sexualidade não se esgota no acto sexual uma vez que ela é também prazer e descoberta, é palavra e gesto, é amizade e afecto, satisfação e sofrimento, enfim, é expressão da nossa existência. A sexualidade expressa-se não só no que sabemos, mas sobretudo nos nossos sentimentos, atitudes e comportamentos. A sexualidade aparece como uma experiência fundamental na construção do sujeito” (618), “É uma experiência pessoal fundamental na construção do sujeito” (313) e “É uma dimensão que constrói a pessoa em todas as suas dimensões e dá uma visão mais humanizada da pessoa” (611).*

Na categoria *sexualidade contextualizada na construção de projectos de vida* os professores contextualizam a sexualidade na construção dos projectos de vida afectiva, na sua identificação e responsabilização, o que o coloca como orientador de objectivos para uma educação para a sexualidade. Os professores referiram-se desta forma: *“A sexualidade contextualizada num projecto de vida inserido numa vivência adulta” (208), e “exige tomada de decisão eticamente responsável e definidora de um projecto de vida” (502) e, como podemos ver noutro excerto de um professor: “A contextualização da sexualidade num projecto de vida permite consciencializar que a sexualidade implica liberdade de decisão e responsabilidade” (510).*

A ***sexualidade leva à compreensão da alteridade*** nesta categoria está expressa a compreensão do outro diferente de mim, mas que me completa e com o qual eu me desenvolvo. Foi interessante verificar esta referência na expressão dos professores: *“Sexualidade como uma componente positiva de realização pessoal, valorizando as suas diferentes expressões ao longo da vida, tendo sempre presente o respeito pela outra pessoa, promovendo-se a igualdade de direitos e oportunidade dos dois sexos, o respeito pela diferença e a importância da comunicação”* (419).

A categoria ***sexualidade desenvolve-se ao longo de toda a sua vida por etapas*** faz emergir a compreensão da sexualidade como uma construção ao longo do tempo transportando competências e tarefas específicas para cada fase e etapa. Expressam a preocupação por estarem atentos à etapa em que se encontram os alunos a que se dirigem: *“vertente de aprendizagem, na medida em que cada homem e cada mulher constroem a sua própria sexualidade ao longo da vida”* (617), *“É algo inerente que se manifesta desde o nascimento até à morte de diversas formas em cada etapa da vida”* (505), *“O ser humano desenvolve-se por etapas ao longo do tempo”* (738) e *“A expressão da sexualidade e os vários factores que a influenciam sofrem alterações ao longo do tempo e são condicionados pelo contexto histórico e cultural de cada época”* (27).

A categoria ***sexualidade ligada à vivência plenamente humana*** surge como a afirmação da dimensão ética da sexualidade na expressão que a torna pessoal realizadora integradora de valores e construtora da pessoa que reflecte sobre o seu agir. Dos discursos dos professores extraímos: *“Este conceito dá uma visão mais humanizada desta dimensão da pessoa”* (116), *“Inclui os valores e a compreensão dum dinamismo bioético. Leva à visão do*

*Mundo autenticamente humana” (512) e “Ser plenamente humano livre e responsável” (738) e continuam “A sexualidade não se esgota no acto sexual uma vez que ela é também prazer e descoberta, é palavra e gesto, é amizade e afecto, satisfação e sofrimento, enfim, é expressão da nossa existência” (305).*

Alguns professores, em portefólio, expressaram a ideia que tinham alterado o conceito de sexualidade pela intervenção a que estiveram sujeitos, como podemos ver da transcrição de um professor: *“Sexualidade é uma dimensão que constrói a pessoa e que engloba por várias componentes: biológica, psicológica, afectiva, social e espiritual. Com uma vivência por etapas ao longo de toda a vida integrada num contexto de vida a dois. Confesso que no início não pensava assim”* (109). Mas é na reunião final de avaliação que emergiu esta afirmação com clareza, quando expressam que tinham alterado o conceito de sexualidade, pois, no início da formação eram menos consistentes ou mesmo inconsistentes (apenas alguns): *“modifiquei muito a minha ideia sobre sexualidade que era um tema tão pouco abordado por mim no passado”* (P1), *“mudei muito quer como visão pessoal quer como mãe e professora”* (B2), *“tinha feito já várias formações mas nunca tinha compreendido a sexualidade como uma dimensão que me constrói como pessoa e que leva à construção e realização de projectos de vida tendo o outro como centro e não nós”* (L1).

### **13. Opinião dos professores sobre o percurso de formação**

Outro domínio definido *a priori* foi a **Opinião dos professores sobre o percurso de formação**. Neste domínio pretendemos perceber qual era a opinião sobre a formação que estiveram sujeitos ao longo ano, em relação à estrutura, aos conteúdos programáticos, às

estratégias, às metodologias e em relação às competências da formadora. Apresentamos no quadro 26 as categorias que emergiram dos discursos dos professores.

**Quadro 26 - Opinião dos professores sobre o percurso de formação**

Domínio	Categoria	Subcategorias	Subcategorias
<b>Opinião dos professores sobre o percurso de formação</b>	<b><i>Vantagens da formação</i></b>	<i>aumento competências para a prática</i>	
		<i>aprofunda conhecimentos</i>	
		<i>contribuição para a implementação</i>	
		<i>acompanhamento e segurança</i>	
		<i>aquisição de linhas orientadoras</i>	
		<i>produção e aquisição de recursos pedagógicos</i>	
		<i>aprofunda conhecimento sobre legislação</i>	
		<i>formação indispensável para implementar a educação sexual nas escolas</i>	
		<i>preparação para desafios futuros</i>	
		<i>benefício em desenvolver actividades a dois</i>	
	<b><i>Impacto nos professores</i></b>	<i>impacto pessoal</i>	<i>enriquecimento como mãe e professora</i>
			<i>enriquecimento pessoal</i>
			<i>mudança na visão pessoal sobre sexualidade</i>
		<i>impacto profissional</i>	<i>enriquecimento profissional</i>
			<i>motivou aprofundamento e investigação</i>
			<i>nova perspectiva na abordagem do tema</i>
			<i>reconhecimento do défice de conhecimentos sobre sexualidade</i>
			<i>necessidade de mais horas de formação</i>
	<b><i>Formação com metodologia adequada</i></b>		



	<b>Formação construtiva</b>		
	<b>Experiencia muito interessante</b>		
	<b>Formação extensa e cansativa</b>		
	<b>Referencias à formadora</b>	competência científica e pedagógicas da formadora	
		competência relacional da formadora	
		excelente ambiente de comunicação criado pela formadora	
		formadora com postura de diálogo permanente	
		formadora flexível	

Do domínio **Opinião dos professores sobre o percurso de formação** emergiram as seguintes categorias: *vantagens da formação, impacto nos professores, formação com metodologia adequada, formação construtiva, experiência muito interessante, formação extensa e cansativa e referências à formadora.*

Na categoria *vantagens da formação* emergiram as subcategorias *aumento competências para a prática, aprofunda conhecimentos, aprofunda conhecimento sobre legislação, acompanhamento e segurança, aquisição de linhas orientadoras, produção e aquisição de recursos, pedagógicos, contribuição para a implementação, formação indispensável para implementar a educação sexual nas escolas, preparação para desafios futuros e benefício em desenvolver actividades a dois.*

As subcategorias *aumento das competências para a prática, aprofunda conhecimentos sobre educação para a sexualidade, aprofunda conhecimentos sobre legislação, desenvolve acompanhamento e segurança* reflecte a resposta às necessidades sentidas

pelos professores relacionadas com competências e conhecimentos para trabalhar estas temáticas: *“Sinto-me mais preparada para os desafios futuros, para debater e testar estratégias a utilizar mais tarde”* (216) e *“A formação feita e o tipo de programa foram essenciais”* (502).

Por outro lado, das subcategorias *aquisição de linhas orientadoras, produção e aquisição de recursos pedagógicos*, emerge a necessidade de orientações, quer pedagógicas, quer de materiais para desenvolver, como afirma um professor: *“adquirir linhas orientadoras e materiais para abordar o tema* (510).

As subcategorias *contribuição para a implementação, formação indispensável para implementar a educação sexual nas escolas, preparação para desafios futuros* como emergem dos discursos dos professores e vêm reforçar as necessidades sentidas pelos professores de frequentarem mais formação e aprofundarem os conhecimentos nestas matérias, pois são complexos e de grande exigência a nível humano. A formação foi importante para os professores como podemos ver nos excertos: *“Contribuição preciosa da formação para a implementação”* (110) e *“A formação feita e o tipo de programa foram essenciais para aplicar o programa de educação sexual”* (502).

Os professores, nos seus discursos, fazem emergir a subcategoria *benefício em desenvolver actividades a dois*. A exigência do tema e a necessidade de se estruturar e implementar o que era apresentado e definido em formação levou os professores a trabalharem em conjunto com os colegas que pertenciam ao mesmo ciclo ou com os quais partilhavam turmas. Esta experiência fica expressa nas afirmações dos professores: *“Foi muito bom*

*termos desenvolvido as actividades a dois (professor de ciências com a directora de turma) pois fiquei mais segura nas questões e conteúdos relacionados com o biológico” (517) e “todos sentimos algumas dificuldades... foi a primeira vez que entramos em contacto com a temática...planificamos em conjunto as aulas, os materiais a utilizar e decidimos estruturar em conjunto a nossa reflexão” (003).*

A categoria ***impacto nos professores*** referente ao impacto que a formação teve nos professores faz surgir as subcategorias *impacto pessoal* e *impacto profissional* as quais nos colocam perante dois sentidos deste impacto: *o impacto pessoal*, da qual emergem as categorias de 3ª geração: *enriquecimento como mãe e professora, enriquecimento pessoal, mudança da visão pessoal sobre sexualidade*; e outra subcategoria, *impacto profissional* da qual emergem as subcategorias de 3ª geração: *enriquecimento profissional, motivou o aprofundamento e investigação, nova perspectiva na abordagem do tema, reconhecimento do défice de conhecimentos sobre sexualidade e necessidade de mais horas de formação*.

Na subcategoria *impacto pessoal* da qual emergem as categorias de 3ª geração *enriquecimento como mãe e professora, enriquecimento pessoal, mudança da visão pessoal sobre sexualidade* compreendemos que os professores, quando colocados perante abordagens mais amplas e reflexivas sobre sexualidade, reconhecem que adquirem uma visão mais alargada quer pessoal, quer no desempenho do seu papel de mães: “*Crescimento como pessoa, como mulher e mãe foi uma mais-valia esta formação*” e outro professor deixa o seu testemunho: “*o que mais me seduziu nesta formação de oficinas foi olhar para a educação para a sexualidade como um projecto de vida. Creio que nem na minha vida pessoal tinha*

*objectivado a sexualidade com esta clareza, o que, do meu ponto de vista lhe confere uma grandiosidade ainda maior e, por isso, uma maior urgência em a implementar” (17).*

Quanto à subcategoria *impacto profissional* da qual emergem as subcategorias de 3ª geração: *enriquecimento profissional*, *motivou o aprofundamento e a investigação*, *nova perspectiva na abordagem do tema*, *reconhecimento do défice de conhecimentos sobre sexualidade* e *necessidade de mais horas de formação*.

Na subcategoria *enriquecimento profissional* os professores afirmam que a formação foi uma “*mais-valia para o meu percurso profissional e pessoal*” (601).

A subcategoria *motivou o aprofundamento e a investigação* surge dos discursos dos professores onde se percebe que o interesse, a curiosidade e o rigor na formação pessoal: “*esta formação deixou em mim uma semente complicada: a necessidade e vontade de aprofundar mais e investigar neste campo*” (208).

Na subcategoria *nova perspectiva na abordagem do tema* percebemos pelos discursos dos professores que a forma como foi desenvolvida a formação: “*Proporcionou uma visão nova do tema*” (49).

As subcategorias *reconhecimento do défice de conhecimentos sobre sexualidade* e *necessidade de mais horas de formação*.

A categoria ***formação com metodologia adequada*** surge dos discursos dos professores em que consideram a metodologia da formação adequada e com bons resultados: “*Formação baseada no diálogo e na discussão de questões e não na transmissão de conhecimentos*” (720) e “*Metodologia da formação excelente para os resultados obtidos – oficinas*” (707). Na categoria ***formação construtiva*** os professores também referem que a formação é construtiva “*Formação muito construtiva*” (502). Assim como na categoria ***experiência muito interessante*** referirem-se à formação como muito interessante: “*Uma experiência muito interessante*” (110).

Na categoria ***formação extensa e cansativa*** surge no discurso de uma professora o facto de ser extensa e cansativa como expressa: “*A formação foi essencial, mas tornou-se muito extensa e teórica tornando-se por vezes cansativa*”.

Da categoria ***Referências à formadora*** emergem as subcategorias *competência científica e pedagógicas da formadora*, *competência relacional formadora*, *excelente ambiente de comunicação criado pela formadora*, *formadora com postura de diálogo permanente* e *formadora flexível*.

A subcategoria *competência científica e pedagógicas da formadora* emerge dos discursos dos professores como referido no excerto: “*Grande competência científica e pedagógica da formadora*” (208). Tal como as subcategorias *competência relacional formadora*, *excelente ambiente de comunicação criado pela formadora* nas quais surge a valorização do

ambiente de formação conseguido pela formadora: “*Excelente ambiente e boa comunicação criada pela formadora*” (017) e “*Competência relacional*” (114).

Nas subcategorias *formadora com postura de diálogo permanente* e *formadora flexível* emergem as referências à postura da formadora que os professores referem como facilitadora do percurso de formação: “*Formadora com postura de diálogo permanente*” (46) e “*Formadora flexível*” (732).

#### **4.5.5 Discussão dos Resultados do Estudo B**

Ao longo da intervenção apercebemo-nos que, quando a direcção da escola e os coordenadores estão envolvidos e a trabalhar conjuntamente com os professores, o envolvimento dos professores é maior, o abandono da formação menor e o nível de reflexão mais profundo.

Podemos afirmar que o envolvimento de cada escola no projecto esteve ligado à presença de um ou mais professores da direcção na formação, ao incentivo aos professores ao longo da formação feito pela direcção, pela coordenadora da saúde, pela garantia por parte da direcção que o programa que estavam a planificar seria implementado e pela preocupação quanto à continuidade do programa proposto nos anos posteriores.

O ESTUDO A contou com 154 professores e transitaram 134 para o ESTUDO B, no final completaram a etapa de formação 122 professores. Apercebemo-nos que, nas escolas em que a direcção não se envolveu directamente, estiveram presentes na sessão inicial poucos número de professores e verificou-se maior número de desistências dos professores do ESTUDO A para o ESTUDO B (perda de ESTUDO A para ESTUDO B - escolas P1 (21,8%), P2 (25,5%), L1 (8,7%), B2 (30%) e B1 (10%)<sup>405</sup>; e, consequentemente houve menor qualidade nos trabalhos apresentados (nível médio de notas finais atribuídas ao formando).

---

<sup>405</sup> As escolas foram codificadas em P1, P2, L1, B1 e B2. As escolas B2 e L2 não tiveram nenhum elemento da direcção da escola presente na formação.

No final da formação todos os professores, com excepção de 2 professores, afirmaram que consideravam o programa muito útil e tinham interesse em o desenvolver no ano seguinte, ou, se tivessem mesmo que desenvolver programas reconheciam que este era o mais útil e o que se ajustava melhor às escolas, aos professores e aos alunos (fonte: notas de campo da reunião final com os professores).

Os dois professores que afirmaram que não iriam implementar este programa apresentaram como razão existir um programa do ministério que estava bem elaborado e seria esse que iriam desenvolver por ser isso que lhes competia (notas da reunião final de avaliação com cada grupo de professores). O facto é que não existia programa do ministério e as indicações e conteúdos sugeridos, saíram posteriormente em portaria. À Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto sobre Educação Sexual presidia o carácter dos programas e projectos serem da autoria das escolas, salvaguardando assim a liberdade de cada escola ajustar conteúdos e estratégias às necessidades identificadas no grupo dos alunos.

O Modelo DIP3 é operacionalizado nas 3 componentes: a biológica, a psicoafectiva e a de construção de projecto de vida. Através dos discursos dos professores e dos encontros de avaliação realizados, constatamos que todos implementaram o programa, à excepção de dois professores. Na análise de cada componente feita pelos professores verificámos que a quase totalidade cumpriu objectivos, conteúdos e estratégias acordados nas sessões de formação que antecederam cada componente.



Não verificámos diferenças nos resultados dos professores em relação ao ciclo que leccionavam. Devido à extensão dos resultados decidimos não incluir neste trabalho os dados dessa avaliação.

Na componente biológica os professores começaram por referir que foi para eles uma revelação as atitudes que os alunos manifestaram, adoptando atitudes sérias, com respeito e responsabilidade na forma como discutiam e faziam questões. Em algumas turmas, no início, tomaram atitudes de malícia e agitação, mas ao longo das sessões foram alterando essa forma de estar. Os temas interessavam-nos e o desenvolvimento embrionário e fetal, numas turmas, principalmente nos rapazes e noutras principalmente nas raparigas, despertou um vivo interesse e uma aprendizagem de respeito pela vida humana antes do nascimento. Também a estratégia de apresentar o aparelho reprodutor masculino e feminino em paralelo motivou para o respeito pelo outro. Alguns alunos afirmaram-se admirados e encantados com a maravilhosa complexidade do corpo humano.

Os professores, no início, consideravam que os temas da componente biológica iriam ser uma repetição de conteúdos já estudados ou que estavam a trabalhar nesse ano, mas constataram que, no final, alguns alunos ainda demonstraram défices de conhecimento, o que reforça a necessidade de se abordar sempre esta área de conhecimento.

As atitudes dos professores que classificámos como não eram esperadas relacionaram-se com o terem seguido as sugestões dos alunos e de terem falado de assuntos que não se ajustavam ao nível médio de desenvolvimento pessoal da turma, ou por serem assuntos que

se iria introduzir em anos posteriores. Atitudes semelhantes referem-se ao conceito que alguns professores tinham que os métodos contraceptivos e as doenças de transmissão sexual pertencem à componente biológica e não a relacionaram com a componente de projecto de vida, em que se trabalha as escolhas feitas, os comportamentos assumidos e a responsabilidade inerente a esses comportamentos.

Embora tenha sido em número muito reduzido os professores em que se encontrou esta atitude o facto é que esteve presente em todos os grupos de professores com que trabalhamos.

A componente psicoafectiva foi também desenvolvida pela quase totalidade dos professores. Os professores referem que esta componente impõe-se por ter um grande interesse em ser trabalhada com os alunos, como constatarem nas discussões que surgiram entre rapazes e raparigas quando tentaram identificar aspectos que caracterizavam cada sexo. Confrontaram-se com atitudes sérias, mas aperceberam-se que alguns grupos tinham dificuldade em atribuir características positivas ao outro sexo, evidenciando-se rivalidades entre rapazes e raparigas. No que se relaciona com a definição de amor e dos vários tipos de amor, os professores referem que os alunos apresentaram no final da discussão definições e explicações muito interessantes e profundas. Em alguns grupos isso não se verificou e, só no fim da componente de projecto de vida, é que perceberam o significado que a palavra amor podia ter.

Num número reduzido de professores encontramos atitudes não esperadas ao longo desta componente. Apercebemo-nos que alguns professores tinham dado informações e tinham tido discussões desajustadas à idade e ao nível de desenvolvimento dos seus alunos. O que percebemos é que estes professores não seleccionaram bem os materiais que tinham disponíveis e, por outro lado, não utilizaram os melhores indicadores para avaliarem o nível de desenvolvimento psicossocial dos seus alunos.

A componente de projecto de vida teve a mesma adesão e cumprimento por parte dos professores como as componentes anteriores. Os alunos perceberam a importância dos projectos de vida, a dificuldade muitas vezes em os realizar e apresentaram projectos de vida muito interessantes e bem justificados, ou mesmo histórias de amor contadas sobre os seus pais, avós ou outras pessoas de referência. Foi uma componente em que os professores obtiveram dos alunos reflexões e momentos de discussão muito enriquecedores e humanamente completos, abrangendo vários conceitos e valores, por vezes, com níveis de maturidade superior ao esperado.

Os métodos de regulação da fertilidade foram abordados e discutidos no 3.º Ciclo e Secundário e os alunos referiram que tinham aprendido que estes métodos eram da escolha e da responsabilidade dos dois.

Em relação às atitudes dos alunos os professores referiram que os seus alunos tinham alterado o conceito de sexualidade, pois no final do programa, na componente de projecto de vida, aperceberam-se que os conceitos de sexualidade eram mais consistentes,

integravam valores, apresentavam a identificação das várias componentes que o formam e referiam-no contextualizados em projectos de vida.

Os conceitos de sexualidade são mais amplos com todas as dimensões, mais consistentes, pois integram valores e referencias à sua contextualização, interpretam-nos vividos por etapas ao longo da vida com competências novas a atingir e só alguns alunos é que os referem ligados unicamente ao sexo.

Na opinião dos professores as 3 componentes do programa são igualmente muito importantes, pois impulsionam um desenvolvimento integral do aluno. A componente mais pertinente é a componente psicoafectiva por considerarem que é a que traz mais benefícios ao adolescente em relação à sua vida na etapa de desenvolvimento que está a viver.

Os professores compreenderam que o Modelo DIP3 integra um conceito de sexualidade que contém todas as dimensões, tendo alguns dos professores evidenciado as 3 componentes nas quais se pode operacionalizar este conceito. Reconhecem o benefício da utilização do conceito de sexualidade alargado, por permitir uma aprendizagem holística que promove o desenvolvimento integral da Pessoa. Emerge dos discursos dos professores a compreensão de que o desenvolvimento integral da Pessoa necessita de uma abordagem ao longo do tempo para que o aluno adquira conhecimento de si, do seu corpo, da sua identidade e do eu em relação e, integre a sexualidade na construção da personalidade.

Por outro lado, os professores perceberam, através dos trabalhos apresentados e das discussões feitas em turma, que os seus alunos no final demonstraram uma compreensão e uma integração da sexualidade na construção dos projectos de vida, o que os levou a reconhecer neste modelo uma competência que até aí nunca tinham pensado possível atingir nas escolas: a de levar os alunos a reflectir sobre si, sobre os seus objectivos, sobre os valores que priorizam e a projectarem-se no futuro construindo projectos de vida facilitadores da tomada de decisão ao longo do seu percurso.

Surge dos discursos dos professores sobre o Modelo DIP3 a afirmação das mudanças positivas verificadas nos seus alunos, mas também a afirmação que, se os alunos fizeram um percurso desta forma, irão atingir competências de vida muito úteis. As competências de vida referidas são a gestão das emoções, a escolha crítica, a assertividade, o reforço da auto-estima e do autocontrolo.

Os professores consideraram que este modelo proporciona aos alunos uma reflexão sobre si, sobre o outro e sobre a relação do eu com o outro, introduzindo uma perspectiva da sexualidade em contexto bioético. O facto de considerarem a sexualidade enquadrada em contexto bioético marca a diferença das perspectivas apresentadas pelos professores no início da formação.

Assim os professores referem o Modelo DIP3 como um modelo que promove a dignidade humana, pautada por valores, baseada em princípios e que procura a reflexão sobre a razão

da existência. A liberdade e a responsabilidade passaram a estar associadas à tomada de decisão e à contextualização da sexualidade no percurso que se faz.

Os professores reconheceram que os alunos e eles próprios atingiram uma maior compreensão do conceito de sexualidade em todas as dimensões, promovendo o desenvolvimento integral da Pessoa no qual o indivíduo coloca etapas ao longo da vida perspectivadas na construção de um projecto de vida.

Por último, referem que o modelo se apresenta como o mais adequado para o desenvolvimento do aluno, pois leva o professor a conhecer melhor o aluno e, por isso, a valorizá-lo, contribuindo para uma evolução na sua maturidade.

O modelo coloca os professores perante estratégias inovadoras o que levanta a necessidade de contar com professores com formação na área para intervir na educação para a sexualidade nas escolas.

Os professores declararam que tiveram mudanças pessoais e profissionais por terem feito este percurso de formação com a formadora e com os seus alunos e afirmaram a necessidade do outros professores o fazerem para desenvolverem o modelo, pois sem uma formação deste tipo será muito difícil atingir os resultados que encontraram.

Por fim, apontaram o carácter preventivo do modelo no que se refere a comportamentos de risco, sublinhando o interesse em se dar continuidade nos anos seguintes a um programa como este.

O modelo foi considerado bem estruturado, que contribui com estratégias inovadoras, que provoca mudanças no ensino, que promove a articulação entre a escola e a família e uma maior preocupação nesta ligação de ambos os lados. Estas são mais razões que contribuem para afirmarem que é o mais adequado e que deveria ter continuidade.

A Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto que regulamenta a educação sexual concede um espaço para aprovação dos programas de educação sexual aos pais/encarregados de educação quanto à estruturação, conteúdos, estratégias e parcerias. No respeito por esse direito os professores ao longo do programa criaram espaços para os pais/encarregados de educação intervirem.

Os pais/encarregados de educação tiveram uma boa aceitação do projecto, alguma insegurança inicial foi ultrapassada após a explicitação do programa e a compreensão do modelo que o suportava. Um reduzido número de pais não permitiram que os seus filhos participassem no programa (o que lhes foi concedido), uns porque não concordavam com a lei, outros por questões religiosas.

Os professores tiveram em conta os pedidos expressos pelos pais, quer sobre serem informados ao longo de todo o processo, quer sobre não serem trabalhados temas que os

pais solicitaram que o não fizessem por considerarem fracturantes, como a homossexualidade e o aborto.

No final, os pais apresentaram-se francamente satisfeitos com o programa desenvolvido para os seus filhos. No entanto, os professores lamentaram que muitos pais delegaram na escola a educação dos seus filhos, que não tinham tempo para os filhos, que não se manifestaram durante todo o programa, não colaboraram nos trabalhos e, em alguns casos, que tinham transmitido ideias erradas e desajustadas. Aperceberam-se da dificuldade, ou ausência em alguns casos, de comunicação entre os pais e os filhos e alegaram a falta de segurança, a falta de intimidade entre pais e filhos, a superficialidade na compreensão da sexualidade e a pouca abertura para o diálogo para justificar tais dificuldades.

Os professores, no final foram ouvidos sobre quais os conteúdos a incluir num programa de educação para a sexualidade e emergiu dos seus discursos a atenção pela dimensão ética da sexualidade, pela estruturação de um quadro ético através do qual se promova o desenvolvimento integral, a responsabilidade pessoal, a responsabilidade da vivência da sexualidade, a dignidade humana, a integração de valores como a relação de paridade, intimidade, respeito, fidelidade e a importância da construção de um projecto de vida comum. Emerge a preocupação por integrar nos programas de educação para a sexualidade nas escolas um conjunto de conteúdos que levem a uma vivência saudável e responsável da sexualidade.



Os professores nos seus discursos reforçam a necessidade da existência de educação para a sexualidade nas escolas com intervenção ao longo da escolaridade, podendo ser transversal, adaptada à faixa etária, tendo atenção para a abordagem dos temas com delicadeza e assentes numa relação escola/família. Alguns professores mostraram-se cépticos em relação à colaboração e competências dos pais neste domínio apontando para a escola um papel central no desenvolvimento dos programas de educação para a sexualidade.

As indicações sugeridas pelos professores, nas quais está expresso a valorização dos aspectos éticos na educação para a sexualidade reflectem-se nos conceitos de sexualidade percebidos pelos professores no final do programa. Os professores apresentam conceitos mais amplos, com a integração das 6 dimensões da sexualidade (biológica, psicológica, afectiva, social, espiritual e ética), como uma componente da personalidade, estruturante da identidade, relacional e ligada à intimidade, integrando valores e contextualizada na construção de projectos de vida, que leva à compreensão da alteridade, que se vai desenvolvendo por etapas ao longo da vida e que resulta numa vivência plenamente humana.

Na avaliação final, feita a todo o percurso de formação a que estiveram sujeitos os professores, evidenciaram as vantagens e o impacto produzido por esta formação, não só a nível profissional mas também a nível pessoal. Através das suas afirmações compreendemos que a formação lhes proporcionou a possibilidade de perspectivarem como finalidade para a educação para a sexualidade a construção da Pessoa, o seu

desenvolvimento e a contextualização da vivência da sexualidade na construção de projectos de vida.

Toda a reflexão sobre a aplicabilidade da lei levou a um melhor aproveitamento da lei, extraindo dela aspectos que lhe estão associados, e mesmo expressos, mas que até aí tinham passado despercebidos. Impulsionou mudanças pedagógicas e a procura de estratégias inovadoras. A qualidade da formação foi referida como facilitadora do percurso feito, minimizando a exigência e extensão duma formação feita ao longo de todo o ano lectivo com horas de contacto directo com os alunos e pais.

Após a avaliação a finalização desta etapa procedemos à elaboração do programa de educação para a sexualidade para cada escola<sup>406</sup>, juntamente com os professores coordenadores. Foram seleccionadas as planificações das sessões por ciclo e por cada ano, com os conteúdos e estratégias que os professores consideraram que melhores resultados apresentaram.

Em seguida, foi divulgado aos professores para que pudessem planear as sessões de educação para a sexualidade para o próximo ano lectivo. Desta forma finalizou-se a intervenção planeada para o ano lectivo 2009/2010.

---

<sup>406</sup> ANEXO 7 - Programa de Educação para a Sexualidade de uma Escola.

### **ETAPA 3**

- Elaboração por escola do programa de educação para a sexualidade a implementar nos anos seguintes
- Apresentação aos professores do programa final de cada escola

#### **4.6 CONCLUSÕES DAS ETAPAS DE INVESTIGAÇÃO ANTERIORES**

O nosso estudo empírico tinha três etapas: a primeira diagnóstica, a segunda de implementação dum programa de educação para a sexualidade através dum percurso de formação com os professores e a terceira de estruturação de programas adaptados a cada escola.

Iniciamos com uma avaliação diagnóstica, que contemplou a caracterização sociodemográfica dos professores, a opinião sobre a educação sexual nas escolas e quais as preocupações e problemas que colocavam à sua implementação. Recolhemos indicações e orientações sobre conteúdos que consideravam pertinentes integrar nos programas.

Percebemos, no início, que os professores tinham posições diferentes quanto à introdução da educação para a sexualidade em meio escolar. Uns concordavam, embora considerassem de difícil implementação, e outros discordavam por várias razões como acharem que não tinham professores com formação em número suficiente, que é uma competência dos pais e que a lei coloca problemas à escola e aos pais, ou simplesmente porque discordavam da lei.

Na verdade, a introdução da educação para a sexualidade nos currículos escolares não é de todo pacífica ou isenta de problemas. Os estudos sobre esta problemática apresentam resultados similares ao nosso apontando como problemas a não preparação dos professores, não existirem programas definidos, a não aceitação pelos pais de programas

deste tipo e os alunos terem entre eles níveis de desenvolvimento e conhecimento diferente.

Os professores consideraram ser necessária a educação para a sexualidade nas escolas, mas afirmaram que era necessário preparação, uma orientação homogénea para todos os professores e não estavam convencidos que existissem pontos comuns suficientes para uma estruturação dum programa comum. Manifestaram abertamente indignação pela existência de leis que implicam mudanças profundas e que exigem dos professores conhecimentos e competências, sem preparação prévia. Os professores não tinham a perceção de terem sido ouvidos sobre este tema.

Quando informados sobre a existência de espaços públicos de discussão da Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto, ficaram admirados, pois não se tinham apercebido da sua existência. Ao serem confrontados com a aplicação da lei e qual a opinião que tinham, 25 (15,8%) professores afirmou não a conhecer. Verificamos que estes espaços de discussão não são divulgados de forma aos interessados os reconhecerem e ficaram motivados para intervir. É um instrumento importante no exercício da cidadania que não está a ser utilizado devidamente.

No final da intervenção, os professores mantiveram uma posição diversificada sobre a lei. Alguns professores 13 (10,7%) manifestaram que mudaram de posição em relação à lei passando a ter uma opinião favorável. Salientamos o facto dos professores, na globalidade, apresentarem uma leitura mais rica da lei, retirando aspectos que podiam ser considerados

como facilitadores do percurso a fazer e em simultâneo terem desenvolvido competências para a aplicar, ultrapassando dificuldades logísticas no planeamento.

Um aspecto que não vem referido na lei, e que os professores, valorizaram foi o perfil do professor que trabalha a educação para a sexualidade na escola. Os professores referiram qualidades que consideravam importantes, como ter conhecimentos para dominar as matérias, capacidade de diálogo e abertura. Discordavam com uma selecção administrativa dos professores em que o requisito era serem directores de turma ou lecionarem determinada disciplina.

Percebemos que os professores consideravam que era importante e necessário existir educação sexual nas escolas, pois identificavam nos alunos falta de conhecimentos, associada a uma visão da sexualidade reduzida à componente biológica e emocional, com atitudes e escolhas comprometedoras do seu desenvolvimento, não valorizando ou não compreendendo a responsabilidade inerente a essas escolhas.

Fomos questionar os professores sobre que conteúdos e objectivos deveriam ser integrados nos programas de educação para a sexualidade. As respostas dadas foram mais ricas do que esperávamos, quer em relação aos conteúdos, quer em relação às propostas para a sua implementação.

Nos conteúdos sugeridos transmitiram uma valorização por programas informativos e preventivos com ênfase na componente biológica e enfoque na prevenção da gravidez e das doenças de transmissão sexual.

Mas também referiram conteúdos ligados com a componente psicoafectiva, principalmente sobre o conhecimento do *eu*, a comunicação, a assertividade, as emoções, os afectos, entre outros. Na componente social referiram as relações interpessoais e a relação com o outro e nomearam alguns valores que afirmaram serem necessários nestes programas como os valores sexuais, os valores em relação ao outro como o respeito, a intimidade, a responsabilidade, a liberdade e o amor.

O facto das sugestões serem mais ricas do que as esperadas, consideramos estar relacionado com as metodologias utilizadas nos estudos que se têm desenvolvido nesta área, na sua maioria serem formados por perguntas fechadas ou dirigidas, que deixam o professor sem espaço para referir outros conteúdos que valorizam, ou em alguns casos que já têm experiência de desenvolver com os seus alunos. Quando questionados em perguntas abertas e em espaços abertos de discussão (utilizamos o *focus groups*) verificamos uma maior riqueza nas reflexões. Os professores chegaram a consensos e apresentaram propostas para a resolução dos problemas.

Quando no final da implementação foram novamente questionados sobre que conteúdos integrar num programa de educação para a sexualidade, os conteúdos apresentados, quando comparados com os iniciais, tinham uma qualidade e diversidade muito maior. Estes

últimos apresentavam enfoque na *dimensão ética*, na *valorização de todas as componentes da sexualidade* e numa *educação para a sexualidade centrada na afectividade*.

Encontramos consensos e acordos entre os professores em relação a uma educação que estivesse mais preocupada com a construção da Pessoa e com a sua dimensão ética e relacional, tendo em vista projectos futuros baseados em valores. Passamos do conceito de educação sexual (na qual se dá ênfase às componentes biológica e psicoafectiva da sexualidade) para uma educação para a sexualidade (em que estão incluídas todas as dimensões da sexualidade e uma reflexão sobre os percursos que fazem sentido para os projectos de vida que se pretendem).

Consideramos que estavam reunidas as condições suficientes para se implementar um programa que privilegiasse uma reflexão da dimensão ética da sexualidade, ou seja, que fomentasse a *“descoberta do que sou, do que é o outro, o que é a relação entre mim e o outro, o meu corpo e os meus afectos, a responsabilidade, os valores e a forma como os vivo. Através da educação sexual é possível trabalhar melhor as identidades, a comunicação, a qualidade e a estabilidade das relações afectivas, a implicação num projecto de vida. Educar a sexualidade é vital no processo educativo. Ela constrói a pessoa e é esperança de felicidade”*.<sup>407</sup>

---

<sup>407</sup> NETO, Margarida Gonçalves (2003). *Sexualidade*. In VERBO, Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI. Lisboa: Editorial Verbo, Volume 26, pág. 1015.



Passamos para a segunda etapa do nosso trabalho que consistia numa formação dirigida aos professores, através da qual estes implementaram um programa de educação para a sexualidade com os seus alunos. A formação estava dividida, ao longo do ano, em módulos (módulo conceptual, módulo biológico, módulo psicoafectivo e módulo de projecto de vida). Formaram-se 9 grupos, num total de 124 professores de todos os ciclos do ensino básico e secundário e que correspondeu a 2240 alunos, aproximadamente.

Para os professores a razão principal para aderirem à formação, relacionava-se com o facto de terem sido indicados para intervir na educação para a sexualidade, mas também por sentirem necessidade de formação, reconhecendo que esta temática é vasta e que tem implicações que ultrapassam os simples conteúdos programáticos. Embora 58 (39,7%) professores já tivessem desenvolvido algumas actividades em anos anteriores, o facto é que no momento actual sentiam necessidade de formação e de terem novas discussões e abordagens. Outras das razões referidas pelos professores foi a sua responsabilidade como educadores para com os alunos e também para com os pais.

Por outro lado, o desenvolvimento da formação e a implementação do programa dividido nas 3 componentes ao longo do ano, levou os professores a valorizarem todas as dimensões da sexualidade de igual forma, ultrapassando a propensão dos alunos e também dos professores de se ocuparem mais com os aspectos biológicos e genitais do que com os que implicam conhecimento sobre si, ou sobre a sua praxis no contexto em que estão inseridos.

Consideramos que emergem três ideias centrais neste percurso feito com os professores:

1. O modelo DIP3 fornece referenciais teóricos para a estruturação e operacionalização de programas de educação para a sexualidade.

No início, os professores consideravam, na sua maioria, necessária a existência de educação para a sexualidade nas escolas mas, por várias razões, afirmavam que não era possível concretizá-lo:

- a. tinham dificuldade em encontrar espaços nos currículos para integrar as aulas programas de educação sexual;
- b. consideravam que tinham diferentes concepções do que era educação sexual;
- c. consideravam que a educação sexual era motivo de confronto com os pais, por conter temas relacionados com valores e filosofia de vida de cada um;
- d. reconheciam a falta de formação para assumirem esta temática.

No final, constatamos que estavam seguros quanto à elaboração de projectos de educação para a sexualidade e à sua operacionalização nas escolas, cientes do seu interesse e com competências de relação com os pais.

- a. Planificaram em todos os ciclos o número de aulas indicadas na lei (6h no mínimo para 1.º e 2.º ciclo e 12h no mínimo para 3.º ciclo e secundário) sem dificuldades acrescidas, nem prejuízo para o percurso pedagógico da turma.
- b. Criaram consensos, tendo por base o modelo teórico DIP3, que deram origem a pontos comuns para estruturação de programas de educação para a sexualidade.
- c. Criaram espaços para discussão e aprovação dos programas com os pais/encarregados de educação. Seguiram as sugestões dos pais alterando e fazendo ajustes ao programa apresentado. Envolveram os pais no programa (pais

substituíram os professores nas sessões), mas também avós e outros familiares nos trabalhos a apresentar pelos alunos.

- d. Fizeram formação ao longo do ano a qual se revelou como essencial para serem os gestores de programas de educação para a sexualidade. Aprofundaram temas que consideraram pertinentes, mas fundamentalmente a partir das discussões, debates e reflexões feitas, compreenderam a importância de assumir a perspectiva ética como ponto orientador. Assim através da fundamentação biológica, psicológica e afectiva procuraram entender a construção e o sentido que os projectos de vida podem ter e que decisão e comportamento valorizavam tendo em vista a realização no futuro de cada um.

## 2. O modelo DIP3 é percebido com utilidade na promoção do desenvolvimento integral da Pessoa, integrando uma reflexão ética da sexualidade.

Perante a proposta de educação para a sexualidade segundo o modelo DIP3 os professores reconheceram que era o programa que tinha interesse ser implementado aos alunos, mas que isso seria impossível, pois não havia espaço para se fazer nas escolas públicas abordagens deste tipo. Tendo como razões:

- a. os alunos existentes nas escolas públicas, na sua maioria, não têm valores de base nem interesse por reflectir ou aprofundar temas com esta dimensão;
- b. o tipo de famílias e de problemas que elas apresentam (nem sempre são suporte afectivo para os seus filhos) e a diversidade de famílias, com estruturas diferentes e com objectivos díspares.

No final, os professores definem o modelo DIP3 como um modelo bioético e, dos discursos emerge a percepção do interesse deste modelo pela maturidade de reflexão que imprime nos alunos:

- a. através das conclusões dos professores percebemos que os alunos, independentemente do ano e do ciclo que frequentavam apresentaram um conceito de sexualidade final abrangente contemplando todas as dimensões, contextualizam a vivência da sexualidade em projectos de vida e integravam os valores. O envolvimento demonstrado pelos professores e pelos alunos por discutirem todas as temáticas tendo como objectivo a visão integral da Pessoa e a sua realização afectiva, através de projectos de vida abertos aos outros e à construção de relações estáveis e duradouras, leva-nos a afirmar que esta discussão pode ser feita independentemente da diversidade do grupo. Os professores referiram que o percurso feito com os alunos teve impacto pessoal e profissional. Passaram a ver a sexualidade e os seus projectos afectivos pessoais por outro prisma e passaram a ver uma outra faceta dos seus alunos, valorizando-os de forma diferente, reconhecendo-lhes competências que até aí não se tinham apercebido.
  - b. obtiveram a aprovação dos pais/encarregados de educação e o envolvimento da família nas actividades dos programas. Estruturam programas adaptados às escolas e tiveram da comunidade educativa uma boa aceitação.
3. Os programas de educação para a sexualidade segundo o modelo DIP3 integram todas as dimensões da sexualidade valorizando-as igualmente através das 3 componentes biológica, psicoafectiva e de projecto de vida

No início, os professores apresentavam uma visão essencialmente biológica e médico-preventiva, quanto aos objectivos, conteúdos e estratégias a incluir nos programas de educação para a sexualidade.

- a. A componente biológica foi a componente mais referida e a que os professores mais intervenções anteriormente tinham feito.
- b. A componente psicoafectiva também era referida por um número razoável de professores como sendo muito necessária e importante, mas os conteúdos sugeridos eram apresentados numa forma muito difusa sem grande objectividade.
- c. A componente de projecto de vida tinha expressão praticamente nula e era a que os professores, independentemente do ciclo a que leccionavam, mais consideravam não ter interesse para a fase de vida em que os alunos se encontravam.

No final, os professores referem um leque muito alargado de conteúdos de cada componente, numa forma objectiva e fundamentada, mas é a componente de projecto de vida que consideram que foi para eles a que mais fez alterar os conceitos de educação para a sexualidade. Quanto à forma como passaram a interpretar e a definir sexualidade reconheceram que este percurso de formação e implementação teve impacto na vida pessoal, mas também na profissional, na forma como se relacionam com os alunos e com os colegas.



## **5. NOVO MODELO CONCEPTUAL: ONDE FAZ SENTIDO CHEGAR**

Ao iniciar este trabalho pretendíamos perceber se era possível desenvolver nas escolas programas de educação para a sexualidade que integrassem o conceito de sexualidade em todas as dimensões (biológica, psicológica, afectiva, emocional, cultural, social e espiritual) contextualizada na construção projectos de vida e que levasse uma reflexão da dimensão ética, facilitadora de escolhas.

Dispunhamos de um modelo teórico de educação para a sexualidade em que se propunha uma nova forma de educar, na qual o educador proporciona ao educando a construção dum quadro pessoal de referências, de forma a cada um poder vir a ser o gestor do seu percurso.

Este modelo apresentava-se como um modelo conceptual e pretendíamos perceber se seria facilmente apreendido pelos professores e pelos pais e se poderia servir como plataforma de consenso na elaboração de programas de educação para a sexualidade em meio escolar.

No que concerne à metodologia optamos pelas metodologias qualitativas sendo o nosso estudo do tipo investigação-acção. A identificação de um fenómeno que emergia do contexto social, a necessidade de abordagens sobre sexualidade e o reconhecimento que estas abordagens aos nossos alunos careciam de abordagem ética, foi o ponto do qual partimos para a conhecimento e compreensão desse fenómeno. Fizemo-lo através dos seus actores (professores, alunos e pais) envolvendo-nos na proximidade duma intervenção em conjunto.

Escolhemos fazê-lo em escolas públicas nas quais as estruturas curriculares são comuns a todos. Escolhemos também estas escolas na certeza de encontrarmos uma maior diversidade de estratos sociais e dos níveis culturais próximos dos que se encontram na nossa sociedade.

Por outro lado, consideramos que escolas com outro tipo de estatuto (privadas, semiprivadas, cooperativas de ensino, associação) teriam uma aceitação diferente deste modelo, pois poderiam estar mais vocacionadas para este tipo de abordagem. Por vezes, identifica-se nos objectivos ou na missão das escolas com estatuto privado, aspectos específicos como o desenvolvimento de competências de vida ou mesmo uma educação baseada em valores ou objectivos ligados a valores religiosos ou de cariz humanista. Pais, professores e alunos destas escolas estão mais atentos e disponíveis para modelos que integram o desenvolvimento de todas as dimensões da Pessoa.

O Modelo que dispunhamos era o modelo DIP3, que foi apresentado aos professores, antes de iniciarem a formação, para que pudessem decidir quanto ao interesse em participarem no estudo. A apresentação do modelo baseou-se no conceito de sexualidade em todas as dimensões, na contextualização deste conceito na construção de um projecto de vida e na estruturação em 3 componentes: a biológica a psicoafectiva e a de projecto de vida.

Perceber se os professores compreendiam este percurso, se o valorizavam e se o conseguiam transmitir foi um objectivo que traçamos. Mas também era nosso objectivo perceber se professores e alunos vindos de lugares muito diversificados e em fases de



desenvolvimento diferentes conseguiam compreender-se nesta construção. Provocar na escola mudanças que permitissem este percurso e envolver os pais para que assumissem ser os verdadeiros gestores da construção dos seus filhos, foi outro dos objectivos. No final esperávamos que em todos tivesse ficado presente a “*consciência da mudança*”<sup>408</sup>, pois esta leva à mudança efectiva.

O facto de vivermos numa sociedade com uma grande diversidade de estruturas familiares e de experiências vivenciadas pelos alunos, faz com que os professores se confrontassem com a dificuldade de saberem o que desenvolver em educação para a sexualidade e como o fazer, sem correrem o risco de ferir a sensibilidade dos alunos, ou de lhes falar de assuntos que para eles eram dolorosos. Percebemos a pertinência de se encontrar um objectivo que traçasse um caminho que fosse reconhecido como útil para os alunos, professores e pais.

Os trabalhos dos alunos sobre projecto de vida apresentados no final da intervenção foram muito ricos e interessantes, os professores referiram ter sido o que mais os sensibilizou. Os professores referiram-se aos alunos com admiração pela evolução de maturidade que verificaram, pelo comportamento, pela seriedade demonstrada e pelas qualidades manifestadas, algumas das quais não se tinham apercebido até ao momento.

Percebemos que os professores tinham compreendido o modelo, tinham-nos assimilado e apropriaram-se dele, ou seja, no final estavam confortáveis quanto ao percurso que fizeram

---

<sup>408</sup> Gaspar Mora refere-se à *consciência da mudança* num dos seus artigos sobre Ética Sexual não neste sentido mas no sentido da consciência que devemos ter na nossa sociedade para que a interpretação da sexualidade e da sua finalidade pudesse ser alterada não só na expressão mas também na fundamentação. Uso aqui esta expressão pela força que em mim provoca *ter a consciência de mudança* e que esta consciência seja um motor para não se voltar a ter os mesmos programas de educação sexual, mantendo a constante preocupação de avaliar e reflectir sobre o que se faz.

aos resultados que obtiveram com os alunos e pais e sentiam-se capacitados para o desenvolverem no futuro independentemente de ficarem na mesma escola.

Uma professora referiu que este modelo “*promovia a dignidade humana*” e na verdade pelo facto de professores e alunos passarem a olhar-se uns para os outros valorizando-se a si e aos outros pelo que se é e pelo que se pode revelar ou vir a ser, é tornar o outro mais digno, é perceber o que é a dignidade.

Entre colegas de trabalho sucedeu o mesmo, Os professores, no início, tinham uma certa reserva em relação aos colegas sobre estas matérias, mas no final, apoiavam-se e valorizaram os contributos uns dos outros, como afirma uma professora:

*“todos sentimos algumas dificuldade... foi a primeira vez que entrámos em contacto com a temática... planificamos em conjunto as aulas, os materiais a utilizar e decidimos estruturar em conjunto a nossa reflexão”.*

Através de todo o trabalho de campo desenvolvido e reflectindo sobre as categorias que emergiram, percebemos que este modelo tem a capacidade de ser compreendido e reproduzido pelos professores independentemente do ciclo que leccionam, da formação base que têm, da turma ou do grupo de alunos com quem trabalham e dos pais que o acompanham (só dois pais é que não permitiram que o seus filhos frequentassem as aulas de educação para a sexualidade, pedido este que foi atendido).

Pudemos constatar que os professores, no final, apresentavam conceitos de sexualidade mais amplos, com a integração de todas as dimensões e contextualizados na vivência de

projectos de vida “*tendo o outro como centro e não nós*”(L1, afirmação de um professor em reunião final).

Os pais não tiveram o envolvimento que se esperava. Houve pais que se envolveram no projecto e colaboraram, mas foram em número reduzido. Os professores referiram que os *pais delegaram na escola, pais não tem tempo para os filhos, pais não se manifestaram, pais não colaboraram com o projecto e pais com dificuldade ou ausência de comunicação sobre sexualidade* e quando falaram com os filhos alguns dos *pais abordaram só os aspectos biológicos e médico preventivo*, mostraram-se *inseguros* e, para preocupação de alguns professores, aperceberam-se que alguns *pais transmitem ideias erradas aos filhos*.

A colaboração positiva dos pais ficou aquém do que esperávamos, visto toda a intervenção ter sido feita no ano lectivo em que a polémica sobre a educação sexual estava no auge. Mas também porque sendo uma área de desenvolvimento com íntima ligação aos valores que os pais pretendem para os seus filhos considerávamos que, abrindo os canais de comunicação escola-pais a adesão fosse maior. Os pais que intervieram fizeram-no na componente biológica o que foi curioso pois é a componente que tem menos implicações nos valores éticos de cada família e na sua filosofia de vida (só dois pais é que intervieram na componente de projecto de vida).

Os professores compreenderam o Modelo DIP3 e descreveram-no em todos os seus referênciais, baseando-se várias vezes nas respostas que obtiveram dos alunos. Afirmam

que os alunos, cada um ao nível do seu desenvolvimento, compreenderam o conceito de sexualidade perspectivado pelo modelo.

Durante um ano questionamos e fomos questionados, ouvimos e fomos ouvidos, confrontamos e fomos confrontados. Introduzimos mudanças, provocadas e contratualizadas, das quais fizemos leituras a partir das leituras feitas pelos seus actores, mas também emergiram mudanças que não esperávamos nem tínhamos previsto.

Assistimos e experienciamos um envolvimento que se foi intensificando ao longo do percurso. Quando terminamos, a coesão e a cumplicidade existente nos vários grupos era visível e gratificante para todos e perceptível através dos trabalhos entregues pelos professores (portfólio, reflexão crítica) e pelas notas de campo do investigador.

Consideramos que as metodologias usadas e as estratégias que as acompanharam forneceram-nos o que precisávamos e pretendíamos delas e como lhes é próprio forneceram-nos mais do que esperávamos pelo espaço que criam de conhecimento sobre o fenómeno. No final, nenhum dos nós ficou igual, nem os professores, nem os alunos, nem os pais, nem a escola, nem o investigador.

Apresentaram-se como fundamentais para a discussão dos resultados 4 aspectos que pretendemos reflectir: os 3 pilares da educação para a sexualidade, a deliberação contextualizada na construção de um projecto de vida, a necessidade da integração dos valores e a gestão dos parceiros e das parcerias. Abordaremos em seguida estes 4 aspectos.

### **5.1 EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE ASSENTE NOS TRÊS PILARES DO MODELO DIP3**

Os modelos conceptuais que temos ou postulamos traçam o sentido dos trajectos que escolhemos ou fazemos. A educação para a sexualidade e os programas que lhe dão expressão confrontam-nos com esta realidade: os conteúdos que são seleccionados, as estratégias que são utilizadas, os aspectos a que se dá ênfase e mesmo a carga horária que se disponibiliza, estão em sintonia com os modelos que foram assumidos.

O modelo que fomos desenvolvendo ao longo deste trabalho constrói-se a partir de 3 pontos:

1. Um conceito chave e forte que é centro e motor: a sexualidade como uma dimensão que contrói a Pessoa em todas as dimensões contextualizado em projectos de vida.
2. Uma sistematização dos pontos que o envolvem. o que se pretende é encontrar fundamento para um agir ético que não se fixa na preocupação de uma boa conduta, mas sim na preocupação em disponibilizar conteúdos para uma reflexão sobre a conduta a ter, ou seja, que leve a uma conduta reflectida. QUE cada Homem no assumir do seu percurso de autorealização contextualizado, através da autoconsciência de si, se compreenda como um ser potencializador do outro na diferença de si.
3. A implementação desse modelo de forma a compreender a sua assimilação. Este processo parte da reflexão do conceito (ponto 1) do que ele engloba (ponto 2) e como este se torna realidade (ponto 3). Na implementação tenta-se fazer um esforço para tornar compatível os requisitos teóricos com as respostas às necessidades identificadas na sociedade.

Surtem dois movimentos diferentes e circunjacentes deste modelo, um em espiral, em que requisitos anteriores são referenciais para fases posteriores e outro movimento em torno de 3 pilares: o conceito, os conteúdos e a reflexão.

O modelo DIP3 apresentava-se como um modelo construtivista, pedagógico, de perspectiva desenvolvimental e com raiz antropológica.

Esta construção antropológica da compreensão da sexualidade assenta em 3 componentes: a biológica a psicoafectiva e a de construção de um projecto de vida em que as várias dimensões da Pessoa vão surgindo como consequência da anterior, mas também com uma finalidade pedagógica.

Trabalha-se com uma configuração simples mas integradora. Começa-se por motivar para o que se conhece e o que se vê - o corpo - a nossa evidência biológica. Em seguida identifica-se o que se sente e procura-se perceber – a nossa dimensão psicoafectiva – e, por fim, procura-se respostas para as questões sobre o interesse, a finalidade, o sentido do que se é, do que se quer ser e do que é projectar-se no futuro – a dimensão da construção de um projecto de vida.

## 5.2 DELIBERAÇÃO: PERCURSO CONTEXTUALIZADO NUM PROJECTO DE VIDA

Ao longo do processo educativo, quando acompanhamos a criança, o adolescente e o jovem, não sabemos aquilo com que vai ser confrontado num futuro mais ou menos próximo. Tentamos proporcionar-lhes actividades para que possa adquirir capacidades, tentamos passar-lhes experiências para que possa estruturar respostas, tentamos confrontá-lo com acontecimentos para que possa reflectir sobre eles, mas se não lhe proporcionamos o espaço para aprender a identificar, analisar, reflectir e decidir não lhe estamos a facultar o instrumento que maior utilidade tem para um percurso de vida: a capacidade de deliberar. Por isso, consideramos que o percurso educativo teria vantagens se fosse feito como um percurso para aprender a *saber ver*<sup>409</sup>, a *saber pensar* e a *saber decidir*.

Os professores no início da intervenção não pensaram que os seus alunos iriam ter a capacidade e a motivação para reflectirem sobre questões e atitudes relacionadas consigo, com os outros, com o interesse e o sentido de algumas decisões, com o que elas implicam no futuro e quais os valores que podem suportar as decisões. Por conseguinte, ao colocarem os alunos perante a análise e reflexão dessas situações ficaram admirados com a capacidade e qualidade das reflexões feitas. Alguns professores deixaram expresso:

*“Os alunos com dificuldades de aprendizagem e de concentração revelaram, em sala de aula, interesse e vontade de saber mais. Alunos indisciplinados e conflituosos ao fim das primeiras aulas revelaram-se assertivos e manifestaram qualidades até aí ignoradas pelo*

---

<sup>409</sup> A expressão “saber ver” refere-se ao saber olhar para as situações com que se confrontam ou nas quais tem que tomar decisões ou fazer escolhas procurando identificar todos os dados que lhes possam ser úteis. Nas decisões em sexualidade é importante a contextualização no meio mas é essencial a contextualização no tempo. É uma tentativa de “fazer ver” as consequências dos seus actos.

*professor...Trabalharam aspectos relacionados com a vivência afectiva e apresentaram dúvidas e preocupações de forma a construírem valores e atitudes” (707).*

*“Os alunos concluíram que nem sempre tomam atitudes correctas e assertivas por não terem conhecimento de todos os lados da situação”(305).*

*“Este modelo traz para primeiro plano a capacidade de cada sujeito assumir por inteiro o desenho e a condução do seu projecto de vida”(732).*

No início da intervenção os professores mostraram-se muito cépticos quanto à proposta de se trabalhar a educação para a sexualidade numa forma reflexiva de base antropológica. Colocaram como questões a incapacidade dos alunos, a impossibilidade da escola criar esses espaços, a não preparação dos professores. No final, com os mesmos alunos e com os mesmos espaços, conseguiram que os alunos fizessem esse processo e eles próprios também o fizeram. Como podemos ver expresso nesta afirmação:

*“o que mais me seduziu nesta formação de oficinas foi olhar para a educação para a sexualidade como um projecto de vida. Creio que nem na minha vida pessoal tinha objectivado a sexualidade com esta clareza, o que, do meu ponto de vista lhe confere uma grandiosidade ainda maior e, por isso, uma maior urgência em a implementar” (17).*

Deliberar sobre sexualidade vista como *o eu em relação, contextualizado num percurso e no tempo*<sup>410</sup> terá que assentar num desenvolvimento pessoal que corresponda a um

---

<sup>410</sup> Introduzimos aqui a expressão “*o eu em relação contextualizado num percurso e no tempo*” porque consideramos que nesta fase do trabalho o modelo que vimos expondo pode ser sintetizado nesta expressão.



desenvolvimento moral pós-convencional<sup>411,412</sup> para que seja construtora duma praxis<sup>413</sup> que leve a Pessoa a realizar-se como ser ético.

Aristóteles na *Ética a Nicómaco*<sup>414</sup> na procura da descrição da *vida boa e da razão de ser* diz-nos que “*nós deliberamos sobre aquelas coisas que nos dizem respeito e que dependem de nós, a saber sobre as acções que podem ser praticadas por nós. São estas as que restam para podermos deliberar*”.

Uma condição necessária para realizar o processo de deliberação é o conhecimento sobre o que se vai decidir e qual a implicação que essa decisão irá ter no futuro. Essa é a diferença entre decisões simples e decisões complicadas. Ora ninguém decide em liberdade se não tem esse conhecimento.<sup>415</sup>

Os professores referiram no início a necessidade que os alunos tinham de ter conhecimentos para que pudessem decidir bem, e por isso, serem responsáveis pelo que decidiram. Mas no final da intervenção este conhecimento emerge como um conhecimento

---

<sup>411</sup> Desenvolvimento moral pós-convencional que Kohlberg descreveu em paralelo com a teoria do desenvolvimento de Piaget, baseados nas teorias genético-estruturais do desenvolvimento, atrás referido no capítulo 3, na componente psicoafectiva.

<sup>412</sup> Karl-Otto Apel nesta linha de pensamento afirma ser necessário que a Pessoa seja detentora duma moral assente em princípios e valores superiores tendo o outro como centro, refere mesmo uma “*competência do juízo moralmente pós-convencional*”.

APEL, Karl-Otto (2007). *Ética e responsabilidade: o problema da passagem para a moral pós-convencional*. Lisboa: Instituto Piaget, pág. 301 a 341.

<sup>413</sup> Na linha da interpretação de Hanna Arendt, Diego Gracia, Lain Entralgo onde a responsabilidade se enraíza na autoconsciência duma moral interna ao indivíduo e não como resposta a uma moralidade externa assumida mas não assimilada, porque não reflectida a partir dos padrões que constroem cada um como Pessoa em relação, em que o outro é um *outro eu* mas um *outro eu próprio*. Que cada um não aja pela lei, pela religião, mas sim por si e pelo outro em liberdade.

<sup>414</sup> ARISTÓTELES (2009). *Ética a Nicómaco*. 3.ª ed. [Trad. António de Castro Caeiro]. Lisboa: Quetzal Editores.

<sup>415</sup> “*os actos humanos são aqueles que o sujeito pratica com liberdade, conhecimento e intenção, são actos através dos quais o sujeito se realiza como pessoa; os actos humanos são os actos morais*” cito BRITO, José Henrique Silveira (2004). Pessoa dependente – que liberdade? *Revista Portuguesa de Bioética*, 36: 29-37, pag.30.

da situação, do contexto da escolha e da repercussão ou da importância que ela terá no futuro, ou seja, no tempo.<sup>416</sup>

Uma das formas que utilizamos para trabalhar este aspecto foi a análise de situações como casos, pequenas histórias, filmes e vídeo-clips cujas imagens e letras tinham conteúdo para confrontar decisões tomadas.

Ortega y Gasset diz-nos que “viver é constantemente decidir o que vamos fazer”<sup>417</sup> e, no final, afirma “a vida é futurição, é o que ainda não é”<sup>418</sup>. Poderíamos dizer que decidir é viver o momento e viver por antecipação e é este viver por antecipação que consideramos útil para as decisões ligadas com a sexualidade.

Os professores mostraram-se contentes com os seus alunos quanto à capacidade que desenvolverem e que podemos referir como que a estrutura base da compreensão do que é o processo de deliberação. Para fundamentarem essa mudança verificada referem que os seus alunos, no final, apresentavam conceitos de sexualidade mais amplos, mais consistentes, contextualizados no tempo. Referimos uma frase de um aluno do 6.º ano referenciado pelo professor:

*“A Sexualidade não é muito fácil de explicar mas sabemos que está sempre presente em todas as fases do nosso desenvolvimento, mas é na adolescência que mais nos apercebemos dela devido às grandes transformações por que passa o nosso corpo.*

---

<sup>416</sup> Os professores libertam-se do conceito de conhecimento ligado com o funcionamento do corpo e os comportamentos de prevenção de DTS e de gravidez, para conhecimentos sobre as decisões a tomar, sobre a responsabilidade das decisões sobre os projectos de vida que pretendem sobre o desenvolvimento pessoal e os valores em que se baseiam. Ou seja uma compreensão mais ampla sobre o conhecimento necessário para a tomada de decisão.

<sup>417</sup> ORTEGA y GASSET, José (1994). *O que é a filosofia?* Lisboa: Edições Cotovia, pág. 157

<sup>418</sup> Ibidem, pág.171

*Começamos a prepararmo-nos para nos tornarmos adultos e olhar a vida com maior responsabilidade. Há perigos que vão surgir mas se não aprendermos a controlar as nossas decisões e actos não podemos viver tranquilos e em paz”(723).*

Outro professor transcreve do trabalho duma aluna do 9.º ano:

*“Eu acho que a sexualidade é um conjunto de coisas que nos define como seres humanos, constituída por emoções, sentimentos, atracção, evolução do nosso corpo e que transporta receios, medos etc.. Vejo como um acto de intimidade que se tem que pensar antes” (719).*

Outro aspecto do processo de deliberação é a vontade e esse coloca-nos um desafio imenso: ter o conhecimento do que é o bem para mim num percurso com o outro, sendo que esse bem para mim é um bem no outro e para o outro. Ser isso que eu quero, e que não só quero como tenho vontade que seja assim, e por isso tomo essa decisão. A vontade de querer fazer o que nos convém como na canção de Sara Tavares que apresentamos como ponto de reflexão aos alunos do 3.º CEB e do Secundário sobre a máxima pauliana *sei que tudo posso mas nem tudo me convém*.<sup>419</sup> Hanna Arendt diz-nos que “*nem a razão nem o desejo são livres. Mas é-o a vontade - como faculdade de escolher*”.<sup>420</sup>

Passamos para o ponto 3 no qual discutimos a necessidade da integração dos valores na educação para a sexualidade.

---

<sup>419</sup> Sara Tavares na música *Escolhas* leva-nos duma forma harmoniosa a reflectir sobre o que escolho e a repercussão em mim dos meus actos. Apresenta em refrão da musica a máxima pauliana, *sei que tudo posso mas nem tudo me convém* a qual adaptou da seguinte forma: *Sei que posso fazer tudo, mas nem tudo me convém. Tenho liberdade p'ra viver minha vida mal ou bem. Sei que posso fazer tudo, mas nem tudo me convém. O que escolho fazer hoje vou vivê-lo amanhã.*

<sup>420</sup> ARENDT, Hanna. Basic Moral Propositions.



### 5.3 NECESSIDADE DA INTEGRAÇÃO DOS VALORES

A integração dos valores na educação para a sexualidade era um dos referenciais do modelo DIP3, pois pretendíamos perceber qual a posição dos professores e dos pais perante a integração dos valores, mas também qual a compreensão que os alunos tinham dos valores que serviriam de pano de fundo, ou melhor de alicerces, para o seu quadro de referências.

Na avaliação inicial feita aos professores, quando questionados sobre os conteúdos a integrar na educação para a sexualidade surgiu a categoria **valores** que incluía um conjunto de valores muito diversificado: *Valores sexuais, Valores em relação ao próprio, Valores em relação ao outro, Sexualidade responsável, Respeito pelos afectos, O valor dos sentimentos, Valorização da sexualidade e afectividade, Relação de paridade, Intimidade, Liberdade e Amor*. No final da intervenção, quando questionados sobre a opinião dos conteúdos para os programas de educação para a sexualidade, os valores foram novamente referidos, explicitados e integrados ao longo das componentes do modelo. Como podemos perceber a partir da categoria **foco na dimensão ética** donde emergiram as subcategorias de *projectos de vida assentes em valores, promover a relação de paridade e respeito pelo um quadro ético* com ênfase em “*Transmitir quadros de referência alicerçados em valores*” (102).

Os valores que foram consensuais e trabalhados ao longo da intervenção foram 6: respeito por si e pelo outro, relação de paridade, responsabilidade, intimidade, fidelidade e liberdade. Consideramos estes valores por outorgarem consistência às escolhas e aos

projectos de vida que nos tornam mais Pessoa na relação com o outro. Os professores e os pais concordaram com a selecção destes valores e com a explicitação apresentada sobre cada um.

No final da intervenção os professores referiram que os alunos integraram valores na explicitação do conceito de sexualidade apresentado, quando construíram os projectos de vida e quando se referiram às escolhas.

Os professores também referem os valores como o pano de fundo a trabalhar com os alunos na educação para a sexualidade. No conceito final de sexualidade por eles percebido emergem várias categorias referentes aos valores como ***sexualidade como um conceito que integra valores, sexualidade é relacional e ligada à intimidade.***

*“A construção de um conjunto de valores pessoais e morais relacionam-se intimamente com a forma como os indivíduos vivem e compreendem a sua sexualidade.” (519).*

Os valores que aqui trabalhamos foram valores de carácter ético por integrarem a construção de um projecto de vida no qual a Pessoa se procura desenvolver e realizar tendo o outro como centro. Como afirma um professor:

*“Este modelo desenvolve a capacidade de tomar decisões assentes nos valores abordados e na tomada de consciência da responsabilidade que têm para o outro” (208).*

Um professor transcreve do trabalho de um aluno:

*“Gostei muito do projecto de vida, ajuda-nos a ver a responsabilidade das nossas escolhas. Ter um projecto de vida é muito importante e eu nunca tinha pensado nisso”(210).*

Os valores na educação para a sexualidade constituem a forma de ligação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos da vivência e a análise que deles podemos fazer, tendo em vista valorizar ou atribuir valor aos percursos para que possamos viver com sentido, construindo *instituições justas*.





## 5.4 GESTÃO DAS PARCERIAS

Introduzimos aqui o tema das parcerias, pois ao longo do tempo sempre se fez apologia ao estabelecimento de parcerias nos projectos de educação sexual nas escolas o que, além do mais, é uma indicação da lei.

A Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto que regula a implementação da educação sexual nas escolas afirma no Artigo 9.º sobre Parcerias no ponto 3 “*O Ministério da Educação e os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas podem ainda estabelecer protocolos de parceria com organizações não governamentais, devidamente reconhecidas e especializadas na área, para desenvolvimento de projectos específicos, em moldes a regulamentar pelo Governo.* E a Portaria 196-A/2010 nos Artigo 8.º sobre Formação apontam para o “*estabelecimento de parcerias com a Direcção-Geral da Saúde, as instituições do ensino superior e o Instituto Português da Juventude, I. P., bem como as organizações devidamente credenciadas.* e no artigo 9.º Parcerias “*A educação para a saúde e a educação sexual é apoiada ao nível local pela unidade de saúde pública competente no âmbito da actividade de saúde escolar.*”

Esta área da Educação para a saúde, na qual foi integrada a educação sexual, já era o espaço que, desde 1984 vinha a ser utilizado para intervenções sobre este tema. As parcerias estabelecidas partiram na maioria dos casos da solicitação dos parceiros (Unidade de Saúde Pública, valência de Saúde Escolar, instituições do ensino superior

essencialmente da área das ciências da saúde como enfermagem e psicologia, para ensinamentos clínicos e estágios curriculares e institutos e associações como o IPJ<sup>421</sup> e a APF<sup>422</sup>).

Embora tivesse havido pais que referiram que queriam que o tema fosse dado por médicos ou enfermeiros, o facto é que os únicos problemas que apresentaram associados com os programas foi o dos *pais referiram intervenção negativa de enfermeiras do Centro de Saúde* reforçando pelo excerto de um professor:

*“pais referiram que os filhos tinham ficado assustados, com medo e com uma visão muito negativa acerca do sexo e da sexualidade após terem assistido a aula dada pelas enfermeiras do Centro de Saúde” (903).*

Na verdade as parcerias podem ser muito úteis e diversificar o conhecimento e as abordagens, mas para que possam ser uma mais-valia terão que estar em perfeita sintonia com a finalidade e objectivos do programa a ser desenvolvido na escola.

Alguns professores, mostraram receio e não estavam muito confiantes nas intervenções feitas pelos parceiros por terem tido experiências que causaram desconforto entre os professores e entre os alunos. Referem que a linguagem utilizada e a abordagem dos temas, por vezes são desajustada ao grupo etário e ao nível de desenvolvimento. Os conteúdos

---

<sup>421</sup> IPJ são as siglas do “Instituto Português da Juventude, I.P. é um instituto público integrado na administração indirecta do Estado, dotado de autonomia administrativa e património próprio. O IPJ, I.P. é tutelado pela Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto (SEJD). O IPJ, I.P., prossegue atribuições da Presidência do Conselho de Ministros, sob superintendência e tutela do Primeiro-Ministro ou de outro membro do Governo integrado na Presidência do Conselho de Ministros.” <http://juventude.gov.pt>

Apresenta uma linha de orientação muito diversa da apresentada ao longo desta dissertação à qual colocamos sérias reservas. Podemos ver numa forma resumida em

[http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=suGz9g89LJQ](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=suGz9g89LJQ)

<sup>422</sup> APF - Associação Portuguesa de Planeamento Familiar

seleccionados nem sempre têm interesse para as escolhas que se colocam aos alunos na fase de desenvolvimento em que estão. Um grupo de professores do 3.º ciclo referiu esse problema e uma professora afirmou:

*“Enfermeiras do Centro do Saúde em intervenção feita em aula mostraram órgãos sexuais com lesões provocadas por DTS, os alunos ficaram chocados e impressionados” (903).*

Este modelo de parcerias parece-nos poder levantar alguns problemas como: dificuldade na coerência entre os conteúdos seleccionados pelos vários parceiros, problemas de contradição nas respostas dadas pelos vários intervenientes, por vezes pouca abertura demonstrada pelos parceiros em seguirem ou aceitarem sugestões da escola, ou dos pais com pedidos para alterarem ou modificarem o material utilizado ou a mensagem a transmitir, utilização de pedagogias de choque, as quais os professores actualmente já não utilizam por não lhes reconhecerem vantagens e um modelo conceptuais diferentes do que a escola tem ou desenvolve.



## 5.5 PROPOSTA FINAL

Ao iniciar o trabalho aqui explanado não parti do nada ou do zero neutral, assumo a posição explicativa de Gadamer quando defende que partimos do lugar em que estamos com o conhecimento, com o contexto e com as experiências por nós vividas. Parti duma experiência reflectida de vários anos de contacto directo com as escolas, alunos, professores e pais, numa procura de perceber qual era o fenómeno que emergia nos problemas ligados com a sexualidade com que me confrontava.

Surgiu como fenómeno a não compreensão dos jovens do que é a sexualidade em todas as dimensões e contextualizada nos percursos de vida e no tempo. Em seguida, para perceber quais eram as necessidades que dele emergiam, fui procurar respostas que levassem a percursos humanizantes. Essas respostas retiradas da análise e da reflexão sobre os resultados duma intervenção nas escolas, estruturei-as num modelo teórico para que pudesse ser compreendido e operacionalizado. E foi este o ponto de partida.

Parti então com a Bioética. Serrão diz-nos “*a Bioética é, de facto, uma ferramenta para o discernimento das inteligências de seres humanos concretos, com os pés na terra, empenhados na polis como civitas, livres para pensarem e para agirem. A Bioética oferece uma metodologia e aponta uma finalidade, no uso da inteligência humana e, na prática, das acções humanas.*”<sup>423</sup>.

---

<sup>423</sup> SERRÃO, Daniel (2007). O pensar e o agir com discernimento bioético. *Revista Portuguesa De Bioética*. 2: 236-237.

Neste processo que fiz com a bioética, coloquei de parte autores que me acompanharam durante vários anos, mas cujas leituras deixaram de fazer sentido pelos percursos por vezes pobres ou perturbadores na construção da Pessoa. Fiz esta etapa acompanhada dos autores que me ajudaram a ver, com a clareza e a nitidez de que fui capaz, o que em mim eram só algumas certezas e um conjunto de intuições retiradas da observação que me fui habituando a fazer.

A minha formação como enfermeira virada para o acompanhamento da Pessoa nas suas necessidades em saúde ao longo do seu ciclo de vida, desde que ela é a primeira célula até à morte natural, ensinou-me a procurar saber observar, saber ouvir, saber compreender o *outro* como se fosse um *outro eu* em relação ao valor que lhe atribuo, mas na diferença de ser *outro eu* que me leva a olhar para o que necessita e me solicita, não mais através dos meus olhos mas sim dos seus.

Tive a possibilidade, ao longo de todo este percurso de poder ouvir, aprender, dialogar e discutir com mestres universitários, que honram o pensamento humano, como Daniel Serrão, Isabel Renaud, Michel Renaud, Patrão Neves, Walter Oswald, Silveira de Brito, João Lobo Antunes, Maria Manuel Jorge e ainda um vasto grupo de outros pensadores por eles apresentados e que me fizeram entrar noutros mundos de compreensão.

O modelo proposto de educação para a sexualidade foi expandido, como que dilatado, não em conteúdos e estratégias, mas em sentido de reflexão. Expandido de tal forma que se clarificou e operacionalizou com uma fluidez de compreensão da parte de quem o recebeu.

Tudo o que tem sentido faz sentido! Foi esta a nossa interpretação do percurso feito por todos os intervenientes no processo.

Os professores foram capazes de demonstrar que todos estão envolvidos na construção de escolas novas (embora com intensidade de envolvimento diferentes), em que o aluno poderá ser visto com valor e acolhido com respeito e dignidade, o que o leva a perceber que tem valor e é valorizado quando se dá ao outro, descentrando-se de si e, que neste movimento, cresce e é olhado como crescendo.

Todo o processo desenvolvido com as escolas e professores, através das várias etapas de investigação, não esteve preso ao facto de pertencer a uma investigação académica, mas sim ao interesse demonstrado pelas escolas, perante a proposta de trabalharem em conjunto com os professores, durante o ano lectivo de 2009/2010, projectos de educação para a sexualidade a serem aprovados implementados e avaliados como impunha a Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto.

No final cada escola chegou a um projecto próprio de educação para a sexualidade, aprovada pelos órgãos da escola competentes, estruturado, com fundamentação, planificação e operacionalizável num programa com conteúdos, estratégias e instrumentos de avaliação adoptados e facilmente reproduzível.

Percebemos então que o modelo DIP3 é percebido pelos professores como um modelo teórico que leva à construção de programas para a sexualidade adaptados às escolas, aos

alunos, aos professores, aos pais/educadores, independentemente da formação de base dos professores e do ambiente socioeconómico e cultural dos alunos e famílias.

O Modelo DIP3, na perspectiva dos professores, impulsiona a compreensão da sexualidade como uma dimensão que constrói a Pessoa em todas as suas componentes: a biológica, a psicológica, a afectiva, a social, a cultural, a espiritual e a ética, com expressão diferente ao longo da vida e diferentes competências a atingir, necessitando da gestão das emoções e da compreensão dos sentimentos, integrando os valores, adquirindo sentido quando contextualizada na construção de um projecto de vida. A educação para a sexualidade perspectivada neste conceito impulsiona o desenvolvimento da Pessoa numa forma integral.

Ao finalizar, apresentamos este modelo como um novo paradigma de educação para a sexualidade, possibilitando ao longo do processo de construção da Pessoa uma reflexão sobre todas as dimensões que a integram, sobre si, sobre o outro, sobre a sua relação com o outro, perspectivando-se num futuro com sentido humanizante.

Consideramos que o contributo que aqui deixamos é para que as nossas crianças, adolescentes e jovens se desenvolvam de uma forma integral através de programas que estejam assentes na compreensão da ética da sexualidade.



## BIBLIOGRAFIA

- ABMA, T. et al. (2009). Good care in ongoing dialogue. Improving the quality of care through moral deliberation and responsive evaluation. *Health Care Anal*, 17: 217-235.
- ABREU, Margarida Silva Neves. (2005). *Identidades das grávidas adolescentes: integração do sistema familiar e das perspectivas individuais de desenvolvimento*. Dissertação ao grau de doutor em Ciências de Enfermagem ICBAS, Porto.
- ADVOCATES FOR YOUTH (2008). *Sex Education and other programs that work to prevent teen pregnancy, HIV & Sexually transmitted infections*. Science and Success (2<sup>nd</sup> ed.). Advocates for Youth, Washington, DC.
- ADVOCATES FOR YOUTH (2012). *Adolescent Sexual Health and Behavior in the United States: Positive Trends and Areas in Need of Improvement*. Washington: Advocates for Youth.
- ADVOCATES FOR YOUTH, (2012). *Science and Success: Sex education and other programs that work to prevent teen pregnancy, HIV, and sexually transmitted infections*. (3<sup>rd</sup> ed.). Washington: Advocates for youth.
- ADVOCATES FOR YOUTH. *Adolescents and sexually transmitted infections*. Washington: Advocates for Youth, D.C.
- AFONSO, R.M.E.F.C.S. (2009) *Gravidez na adolescência: crise, resposta familiar e bem-estar emocional*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa. (Dissertação de mestrado).

- ALFERES, V. (1999). Escala de atitudes sexuais. *Testes e Provas Psicológicas em Portugal*, 2: 131-148.
- ALLYN, Laurabeth. (2007). *Impact of age-ambiguous and sexualized clothing styles on the self-concept of early adolescent females*. Miami: Florida State University (dissertação de mestrado).
- ALMEIDA, F.N.A.S. (2004). *Ética em pediatria: uma nova dinâmica num relacionamento vital?* Dissertação de candidatura ao grau de Doutor. Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Porto.
- ALMEIDA, J. e CARVALHEIRA, A. (2007). Flutuações e diferenças de género no desenvolvimento da orientação sexual: Perspectivas teóricas. *Análise Psicológica*, 3(XXV): 343-350.
- ALMEIDA, José Miguel Ramos. (2007). *Adolescência e Maternidade*. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALVES, E.; DACOREGGIO, M.; BECKER, F. e TEIXEIRA, G. (2008). *Metodologia, Construção de uma proposta científica*. Editora Camões. Curitiba.
- ALVIM, Maria Helena V. B. E (2006) *Em Busca da História das Mulheres*. 1.<sup>a</sup> Coleção: Mulher e a Sociedade. Associação Portuguesa de Investigação Histórica sobre as Mulheres (APIHM).
- American Psychological Association (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls*. S.l.: APA (2007).
- ANASTÁCIO, Z.F.C. (2007). *Educação Sexual no 1º CEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução*. Dissertação de

- Doutoramento no Ramo de Estudos da Criança Área de conhecimento de Saúde Infantil. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- APEL, Karl-Otto (2007). *Ética e responsabilidade: o problema da passagem para a moral pós-convencional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ARCHER, Luis; BISCAIA, Jorge; OSSWALD, Walter; RENAUD, Michel. (2001). *Novos desafios à bioética*. Porto Editora.
- ARENDT, H. (2007). *A Condição Humana*. (10th ed.) Chicago: Editora Forense Universitária,.
- ARISTÓTELES (2009). *Ética a Nicómaco*. 3.<sup>a</sup> ed. [Trad. António de Castro Caeiro]. Lisboa: Quetzal Editores.
- ARMOUR, S. e HAYNIE, D. (2007). Adolescent Sexual Debut and Later Delinquency. *Journal Youth Adolescence*, 36: 141-152.
- ARMOUR, S. e HAYNIE, D.L. (2007). Adolescent sexual debut and later delinquency. *Journal Youth Adolescence*, 36: 141-152.
- ARQUEIRO, A.; CARINA, C. e TORMENTA, R. (2008). *Processos de auto-avaliação em agrupamentos de escolas: Intencionalidades, actores, instrumentos*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- ASHCROFT, R. (2004). Bioethics and conflicts of interest. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 35: 155-165.
- AVILLEZ, Mary Anne Stilwell. (2010). A educação sexual nas escolas. *Brotéria* 171: 217-228.

- AXTELL-THOMPSON, Linda M (2005). Consumer directed health care: ethical limits to choice responsibility. *Journal of Medicine and Philosophy*, 30:207-226.
- AZEVEDO, Carlos A. Moreira; AZEVEDO, Ana Gonçalves (2008). *Metodologia científica*. 9ª edição Lisboa: Universidade Católica.
- AZEVEDO, Carlos Moreira; AZEVEDO, Ana Gonçalves. (2008). *Metodologia Científica: contributos práticos para elaboração de trabalhos académicos*. Edição Universidade Católica Editora, Unipessoal, Lda. 9ªed.
- AZPITARTE, Eduardo López. (2001). Simbolismo de la sexualidad humana: criterios para una ética sexual. Madrid: Editorial Sal Terrae.
- BARDIN, Laurence. (2008) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARTELS, D. (2008). Principled moral sentiment and the flexibility of moral judgment and decision making. *Cognition*, 108: 381-417.
- BEAUVOIR, Simone. (1965). *Le deuxième sexe*. Paris Editions Gallimard.
- BECKMANN, Charles R. B.; LING, Frank W.; BARAZANSKY, Laube, Douglas W.; SMITH, Roger P.(2010). *Menopause. Obstetrics and Gynecology*. Sixth Edition. S.l.: Wolters Kluwer. Lippincott Williams Wilkins
- BELL, C. (2001). Cultivating Resiliency in Youth. *Journal of Adolescent Health*, 29: 375-381.
- BENTO XVI. (2006). *Deus é Amor*. Carta Encíclica do Sumo Pontífice. Editoras Paulinas.
- BENTO XVI. (2010). *Luz do Mundo: o Papa, a Igreja e os Sinais dos Tempos*. Edição Lucerna, Cascais.

- BERNE, L. e HUBERMAN, B. (1999). *European Approaches to Adolescent Sexual Behavior & Responsibility*. Washington: Advocates for Youth.
- BIAGGIO, A. et al. (2005). Orientação social, papel sexual e julgamento moral: Uma comparação entre duas amostras brasileiras e uma norueguesa. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 18,1:1-6.
- BINDÉ, Jérôme (Coord.) (2004). *Para onde vão os valores?* Lisboa: Editora Piaget.
- BISCAIA, Jorge (2001). O casal e a fecundidade. In *Novos desafios à bioética*. (pp. 61-73) Coord. Luis Archer, Jorge Biscaia, Michel Renaud. Porto: Porto Editora.
- BISCAIA, Jorge; RENAUD, Isabel; RENAUD, Michel. (2008). *A que Pais têm os Filhos direito: tempos de vida*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne. (2011). *Inteligencia social na adolescência/The social brain in adolescence*. Fórum Gulbenkian de Saúde. Labirintos da adolescência. Acedido em 22 de Novembro de 2012 em [http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article\\_id=3230](http://www.gulbenkian.pt/index.php?object=160&article_id=3230)
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Chris. (2005). The role of motor contagion in the prediction of action. *Neuropsychologia*. 43(2): 260-267.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta (2005). The learning brain: Lessons for education: a précis. *Developmental Science*, 2005, 8:6, 459–471.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta. (2000). *The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning*. Acedido em 22 de Novembro de 2012 em <http://prea2k30.risc.cnrs.fr/ressources/accesfichier/11>

- BLAKEMORE, Sarah-Jayne; OUDEN, Hannekeden, CHOUDHURY, Suparna; FRITH, Chris. (2007). Adolescent development of the neural circuitry for thinking about intentions. *SCAN*. 2:130–139.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne; WINSTON, Joel; FRITH, Uta. (2004) Social cognitive neuroscience: where are we heading? *Trends in Cognitive Sciences*, 8(5): 216-222.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORGES, A. et al. (2007). Fatores associados ao início da vida sexual de adolescentes matriculados em uma unidade de saúde da família da zona leste do Município de São Paulo, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, 23(7): 1583-1594.
- BRITO, José Henrique Silveira (2004). Pessoa dependente – que liberdade? *Revista Portuguesa de Bioética*, 36: 29-37.
- BRUCE, C. (2007). Questions Arising about Emergence, Data Collection, and Its Interaction with Analysis in a Grounded Theory Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(1): 51-68.
- BRUCKNER, Pascal. (1996). Filhos e vítimas: o tempo da inocência. In *A Sociedade em busca de valores*. Morin, Edgar; Prigogine, Ilya e outros autores. Epistemologia da Sociedade. Instituto Piaget, Paris.
- BUCHBINDER, E. (2004). Motherhood of battered women: The struggle for repairing the past. *Clinical Social Work Journal*, 32(3): 307-326.

- BUCKLER, L. (2005). Gender Differences in Identity and Intimacy Development. *Identity and Intimacy*, Acedido em 15 de Setembro de 2012 em <http://www.uoguelph.ca/~gadams/Theses/Buckler-Identity-and-Intimacy.pdf>
- BURNETT, Stephanie; BAULT, Nadège; CORICELLI, Giorgio; LAKEMORE, Sarah-Jayne. (2010). Adolescents' heightened risk-seeking in a probabilistic gambling task. *Cogn Dev*. 25(2): 183–196.
- BURNETT, Stephanie; BLAKEMORE, Sarah-Jayne (2009). The Development of Adolescent Social Cognition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1167: 51-56.
- BUTCHER, J. (2003). Cognitive enhancement raises ethical concerns. Academics urge pre-emptive debate on neurotechnologies. *The Lancet*, 362: 132-133.
- CABRAL, Roque S.J. (2003). *Temas de ética*. Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- CAETANO, A. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(001): 97-118.
- CAETANO, Ana Paula (2004). A mudança dos professores pela investigação acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17,1: 97-118.
- CAMARGO, B. e BOTELHO, L. (2007). Aids, sexualidade e atitudes de adolescentes sobre protecção contra HIV. *Revista de Saúde Pública*, **41**(1), pp. 61-68.
- CAMPBELL III, J. et al. (2008). Attitudes and beliefs about emergency contraception among patients at academic family medicine clinics. *Annals Of Family Medicine*, 6(1): 523-527.

- CAPPELLE, M.; MELO, M. e GONÇALVRES, C. (2003). Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, 5(1).
- CARIDADE, Maria do Céu Mateus. (2008). *O Papel da Escola e da Educação em Ciências na Educação Sexual dos Adolescentes: Concepções de Professores de Ciências da Natureza/ Naturais e de Encarregados de Educação da Escola EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- CARLINI-COTRIM, B et al. (2000). Comportamentos de saúde entre jovens estudantes das redes pública e privada da área metropolitana do Estado de São Paulo. *Revista de Saúde Pública*, 34,6: 635-645.
- CARLINI-COTRIM, B. (1996). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista de Saúde Pública*, 30(3): 285-293.
- CARLO, Gustavo; FABES, Richard A.; LAIBLE, Deborah; KUPANOFF, Kristina. (1999). *Early Adolescence and Prosocial/Moral Behavior II: The Role of Social and Contextual Influences*. Paper 44:135. Lincoln: University of Nebraska (Faculty Publications).
- CARRACEDO, José Rubio. (1992). Educacion Moral. In *Conceptos fundamentales de etica teológica*. Marciano Vidal. Madrid: Editorial Trotta.
- CARVALHO, Cristina. (2008). *Educação da sexualidade*. Lisboa: Fundação Secretariada Nacional de Educação Cristã.
- CARVALHO, Eva Parashqevi Ndrio (2010). *Educação para a Sexualidade no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ISCTE-IUL (Dissertação de mestrado).



- Centers for Disease Control and Prevention – U.S. Department of Health and Human Services (2011). *CDC Health Disparities and Inequalities Report — United States, 2011*. Morbidity and Mortality Weekly Report, 60.
- CHARDIN, Pierre Teilhard. (1970). *O fenómeno humano*. Porto, Livraria Tavares Martins.
- CHARTIER, Roger (1990) Do Renascentismo ao século das luzes. In *História da vida privada*. Direcção de Philippe Aries e de George Duby. Volume 3. 2ª edição, Edições Afrontamento.
- CHESNEAUX, Jean (1996). Tirania do efémero e cidadania do tempo. In MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya (et al.) *A Sociedade em busca de valores*. (pp. 117-132). Lisboa: Instituto Piaget.
- CHOUDHURY, Suparna et al. (2006). Development of action representation during adolescence. *Neuropsychologia*, 45(2) : 255-262.
- CHOUDHURY, Suparna; BLAKEMORE, Sarah-Jayne; CHARMAN, Tony. (2006). Social cognitive development during adolescence. *SCAN*. 1:165–174.
- COELHO, M.J. (1997). *Corpo, Pessoa e Afectividade Da fenomenologia à bioética*. Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. (Dissertação de mestrado).
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence (1992). *Research methods in education*. 3rd ed. Londres: Routledge, Chapman and Hall.

- COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO. (2006). *Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos*. Comissão Nacional da UNESCO – Portugal. Lisboa.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO 2004. – PNUD <http://www.sepm.gov.br/Articulacao/articulacao-internacional/relatorio-cairo.pdf>
- CONKLIN, K. et al. (2013). Standards, standoffs, and the hidden curriculum: Summary report on sexuality education controversies, 2011-2012. *SIECUS Developments*, Winter/Spring 2013: 4.
- CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. (1996). *Sexualidade humana: verdade e significado. Orientações educativas em família*. Edições Paulinas.
- CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. (2010). *Léxico da Família: termos ambíguos e controversos sobre família, vida e aspectos éticos*. 1ªed. Cascais: Príncipe.
- COORDENAÇÃO NACIONAL PARA A INFECÇÃO VIH/SIDA'07 (2007). *Enfermagem: Modelos de Intervenção*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- COSTA, Alda Janete Lourdes Lopes. (2006). *A educação sexual numa perspectiva de Educação para a saúde: Um estudo exploratório na escola secundária pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de mestrado).
- COSTA, F. et al. (2005). The role of social contexts in adolescence: context protection and context risk in the United States and China. *Applied Developmental Science*, 9(2): 67-85.

- COSTA, Marta Pinto. (2009). *Sexualidade na terceira idade*. Porto: FPCE-UP (dissertação de mestrado).
- COUCHMAN, J.; BERAN, M.; COUTINHO, M.; BOOMER, J.; ZAKRZEWSKI, A.; CHURCH, B. e SMITH, J. (2012). Do actions speak louder than words? A comparative perspective on implicit versus explicit meta-cognition and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 30: 210-221.
- CUNHA, Jorge Teixeira. (1995). *Homem e Mulher os Criou. Ensaio de ética sexual cristã*. Edições Cotovia. Lisboa.
- CUNHA, Jorge Teixeira. (2003). *Sexualidade*. in Enciclopédia Verbo, Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI. Editorial Verbo, Volume 26, Lisboa, S. Paulo, pág.1005.
- CURRIE C et al. eds.(2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).
- CURRIE, C.; GABHALNN, S.; GODEAU, E. e International HBSC Network Coordinating Committee (2009). The Health Behaviour in School-aged Children: WHO Collaborative Cross-National (HBSC) Study: origins, concept, History and development 1982–2008. *Journal of Public Health*, 54: S131-S139.
- DAMÁSIO, António (2004). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a Neurologia do sentir*. 6.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DAMÁSIO, António. (2004). *Ao encontro de Espinoza. As emoções sociais e a Neurologia do sentir*. 6<sup>a</sup> Ed, Lisboa: Publicações Europa-América.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Department of Child and Adolescent Health and Development Family and Community Health - World Health Organization. (2002). *Broadening the horizon: Balancing protection and risk for adolescents*. Geneva: WHO.

DERRINGER, J. et al. (2008). Genetic and environmental contributions to the diversity of substances used in adolescent twins: a longitudinal study of age and sex effects: age and sex effects on substance use diversity. *National Institutes of Health*, 103(10): 1744-1751.

DIAS, Alda Maria; RAMALHEIRA, Carlos; SEABRA, Maria Emília; ANTUNES, M. Leonor Cabral.(2001). *Educação da Sexualidade no dia-a-dia da prática educativa*. Braga: Edições Casa do Professor.

DIAS, Sónia Maria Ferreira.(2009). *Comportamentos Sexuais no Adolescentes: promoção da Saúde Sexual e Prevenção do VIH/SIDA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

DONOVAN, J.; JESSOR, R. e COSTA, F. (1991). Adolescent health behavior and conventionality-unconventionality: an extension of problem-behavior theory. *Health Psychology*, 10,1: 52-61.

DONOVAN, J.; JESSOR, R. e COSTA, F. (1993). Structure of health-enhancing behavior in adolescence: A latent-variable approach. *Journal Of Health And Social Behavior*, 34: 346-362.

- DUARTE, Alberto Carlos Marques. (2006). *A educação sexual na adolescência em contexto escolar: da necessidade de informação à exigência de reflexão*. Porto – Universidade Católica Portuguesa (dissertação de mestrado).
- DUMONTHEIL, Iroise; HASSAN, Bano; Gilbert, Sam J. ; BLAKEMORE, Sarah-Jayne (2010). Development of the Selection and Manipulation of Self-Generated Thoughts in Adolescence. *The Journal of Neuroscience*, 30: 22, 7664 –7671.
- DUMONTHEIL, Iroise; KÜSTER, Olivia; APPERLY, Ian A.; BLAKEMORE, Sarah-Jayne (2010). Taking perspective into account in a communicative task. *NeuroImage* 52, 1574–1583.
- EHNI, H. (2008). Dual use and the ethical responsibility of scientists. **Archivum Immunologiae et Therapia Experimentalis**, 56: 1-6.
- ENTRALGO, Pedro Laín. (1968). *Teoria y realidade del outro. II otredad y proximidad*.s.l.: Editorial Revista do Occidente, S.A.
- ENTRALGO, Pedro Laín. (2002). *Corpo e alma. Estrutura e dinamica do corpo humano*. Coimbra: Editora Almedina.
- ENTRALGO, Pedro Lain. (2002). *O que é o Homem*. Lisboa: Edições Notícias.
- ENTRALGO, Pedro Lain. (2003). *Corpo e alma*. Coimbra: Edições Almedina.
- ERICH, Fromm. (2002). *A arte de amar*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- ESTEVES, António Joaquim (2001). A investigação acção. In *Metodologia das ciências sociais*. Orgs Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto. 11ªed. Porto: Edições Afrontamento.

- ESTRIGA, Maria Luísa Dias. (2008). *Anterior Cruciate Ligament injuries in Portuguese female handball players*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Sports Sciences, Sports Faculty – Porto University, Porto,
- FAMÍLIA E SOCIEDADE (2010). *PTC – programa de educação para a sexualidade intitulado: Protege o teu coração*. Acedido em 31 de Março de 2013 em <http://www.familiaesociedade.org/PTC/>.
- FARIA, Humberto Andrade; CARVALHO, Graça Simões (2004). Escolas promotoras de saúde: factores críticos para o sucesso da parceria escola-centro de saúde. *Revista Portuguesa De Saúde Pública*. 22(2): 79-90.
- FEIJÓ, R. e OLIVEIRA, E. (2001). Comportamento de risco na adolescência. *Jornal de Pediatria*, 77(2): S125-S134.
- FERNANDES, S.J.D. (2010). *Decisão ética em enfermagem: do problema aos fundamentos para o agir*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (tese de doutoramento).
- FERREIRA, M.M.S.R.S. (2008). *Estilos de vida na adolescência: De necessidade em saúde à intervenção de enfermagem*. Dissertação de doutoramento em Ciências de Enfermagem. Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto. Porto.
- FONSECA, António Castro, (Ed) (2010). *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Almedina.

- FORD, E.; BERGMANN, M.; BOEING, H.; LI, C. e CAPEWELL, S. (2012). Healthy lifestyle behaviors and all-cause mortality among adults in the United States. *Preventive Medicine*, 55: 23-27.
- FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade II. O uso dos prazeres*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade III. O cuidado de si*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- FRANKL, Viktor.( 2011). *Em busca de um sentido*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FREIRE, J. (2009). Microestudo sociológico de um centro novas oportunidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59: 19-43.
- FREITAS, S. et al. (2005). Desenvolvimento moral em formandos de um curso de odontologia: uma avaliação construtivista. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(2): 453-462.
- GASPAR, Nuno Miguel Soares (2011). *Memória operatória e afecto: efeitos do estado emocional e da valência de palavras na evocação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- GASPAR, T. e MATOS, G.M. (coord.) (2008). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes* (1st ed.). Lisboa: Aventura Social e Saúde.

- GASPAR, T. et al. (2006). Comportamentos sexuais, conhecimentos e atitudes face VIH/SIDA em adolescentes migrantes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7,2: 299-316.
- GIAVONI, A. e TAMAYO, A. (2000). Inventário dos esquemas de género do autoconceito (IEGA). *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 16: 175-184.
- GIOVAGNOLI, A.; FRANCESCHETTI, S.; REATI, F.; PARENTE, A.; MACCAGNANO, C.; VILLANI, F. e SPREAFICO, R. (2011). Theory of mind in frontal and temporal lobe epilepsy: Cognitive and neural aspects. *Epilepsia* 52(11): 1995-2002.
- GITTELSON, J.; EVANS, M.; HELITZER, D.; ANLIKER, J.; STORY, M.; METCALFE, L.; DAVIS, S. e CLOUD, P. (1998). Formative research in a school-based obesity prevention program for Native American school children (Pathways). *Health Education Research*, 13(2): 251-265.
- GOMES-PEDRO, João (1999). *A criança e a nova pediatria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GONÇALVES, H. e FERREIRA, A. (2012). A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais de saúde. *Caderno de Saúde Pública*, 18(1): 315-319.
- GOODWIN, G. e DARLEY, J. (2008). The psychology of met-ethics: exploring objectivism. *Cognition*, 106: 1339-1366.
- GRACIA, Diego. (2007). *Fundamentos de Bioética*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO SEXUAL (2007). *Relatório do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa: GTES.



- HADJADJ, Fabrice. (2010). *A profundidade dos sexos: para uma mística da carne*. Lisboa: Paulinas Editoras.
- HALPEN, R. e FIGUEIRAS, A. (2004). Influências ambientais na saúde mental da criança. *Jornal de Pediatria*, 80(2): S104-S110.
- Hawe, P. e Potvin, L. (2009). What Is Population Health Intervention Research? *Journal of Public Health*, 100(1): 18-114.
- HAWKINS-RODGERS, Y. (2007). Adolescents adjusting to a group home environment: A residential care model for re-organizing attachment behavior and building resiliency. *Children and Youth Services Review*, 29: 1131-1141.
- HEALTH BEHAVIOUR IN SCHOOL-AGED CHILDREN - HBSC. (Dados Nacionais 2010-abril 2011). *Problemas emergentes e contextos sociais*. Equipe do projecto Aventura Social. Coord. Margarida Gaspar de Matos.
- HESSSEN, Johannes (1979). *Filosofia dos valores*. 4.<sup>a</sup> ed. Coimbra: Gráfica de Coimbra (obra original de 1942).
- HILL, C.; THOMPSON, B. e WILLIAMS, E. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25(4): 517-572.
- HILLESUM, Etty. (2008). *Diário: 1941-1943*. Coleção Teofanias. Editora Assírio e Alvim, 2.<sup>a</sup> ed.
- HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. (2004). *Educar a criança*. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOLOVKO, C. et al. (2009). Entrevista com Jacques André – A vida de hoje e a sexualidade de sempre. *Jornal de Psicanálise*, 42(77): 13-22.

- HUI-LING Yang; WEI-PANG Wu; SHIH Chien (2009). The effect of moral intensity on ethical decision making in accounting. *Journal of Moral Education*. 38, 3: 335–351.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2013). *Estimativas Anuais da População Residente*. PRODATA. Actualização: 2013-04-12. URL: <http://www.pordata.pt/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>
- JESSOR, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12: 597-605.
- JESSOR, R. (1992). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48(2): 117-126.
- JESSOR, R. (2008). Description versus Explanation in cross-national research on adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 43: 527-528.
- JESSOR, R. et al. (2006). A developmental study of heavy episodic drinking among college students: the role of psychosocial and behavioral protective and risk factors. *Journal of Studies on Alcohol*, 67: 86-94.
- JESSOR, R.; BOS, J.; VANDERRYN, J.; COSTA, F. e TURBIN, M. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31(6): 923-933.
- JESSOR, R.; TURBIN, M. e COSTA, F. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4): 194-208.
- JOÃO PAULO II. (1980). *Cristo apela para o «coração» do homem*. Audiência Geral. Acedido em 28 de Setembro de 2011 em

[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/audiences/1980/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19800416\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1980/documents/hf_jp-ii_aud_19800416_po.html)

JOÃO PAULO II. (1981). *A formação da antropologia teológica*. Audiência Geral. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/audiences/1981/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19811202\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1981/documents/hf_jp-ii_aud_19811202_po.html)

JOÃO PAULO II. (1981). *Familiaris consortio. Exortação Apostólica de Sua Santidade Ponto 11*. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio_po.html)

JOÃO PAULO II. (1982). *A continência por amor do reino dos Céus não diminui o valor do matrimónio*. Audiência Geral. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/audiences/1982/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19820407\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1982/documents/hf_jp-ii_aud_19820407_po.html)

JOÃO PAULO II. (1982). *A vocação à castidade na realidade da vida terrena*. Audiência Geral. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/audiences/1982/documents/hf\\_jp-ii\\_aud\\_19820317\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1982/documents/hf_jp-ii_aud_19820317_po.html)

JOÃO PAULO II. (1982). *O matrimónio é sacramento nascido do mistério da redenção do corpo*. Audiência Geral. Acedido em 15 de Setembro de 2011 em [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/audiences/1982/documents/hf\\_jpii\\_aud\\_19820407\\_po.htm](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1982/documents/hf_jpii_aud_19820407_po.htm)

- JOÃO PAULO II. (1994). *As reflexões para o ano 2000*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- JOHN PAUL II. (2006). *Man and Woman He created them. A theology of body*. Pauline Books & Media. Boston.
- JOHNSON, N. (2003). On treating adolescent girls: Focus on strengths and resiliency in psychotherapy. *JCLP/in Session*, 59(11): 1193-1203.
- JONAS, Hans (1995). *El principio de Responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Editorial Herder.
- JUAN PABLO II. (2000). *Hombre y Mujer Lo Creó. El amor humano en el plano divino*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- JURIST, E. (2010). Mentalizing Minds. *Psychoanalytic Inquiry*, 30: 289-300.
- KAGAN, Shelly. (1998). *Normative Ethics*. S.l.: Westview Press.
- KESSEL, A. (2003). Public health ethics: teaching survey and critical review. *Social Science & Medicine*, 56: 1439-1445.
- KILLEN, Melanie; COPLAN, Robert J. (2011). *Social development in childhood and adolescence: a contemporary reader*. S.l.: Willey-Blackwell Ltd Publication.
- KILNER James M.; BLAKEMORE, Sarah-Jayne. (2007). How does the mirror neuron system change during development? *Development Science*, 10(5): 524-526.
- KIRBY, D. et al. (2005). Impact of sex and HIV education programs on sexual behaviors of youth in developing and developed countries. *Youth Research Working Paper Series*, 2: 1-45.
- KITZINGER, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1): 103-121.

- KONLE-PARKER, D.; ERLIN, J. e DUBBER, P. (2008). Barriers and Facilitators to Medication Adherence in a Southern Minority Population With HIV Disease. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 19(2): 98-104.
- KRONES, T., SCHUTER, Elmar Neuwohner, E., Ansari, S., Wissner, T. e Richter, G. (2006). What is the preimplantation embryo? *Social Science & Medicine* 63: 1-20.
- L'ENGLE, Kelly; JACKSON, Christine. (2008). Socialization Influences on Early Adolescents' Cognitive Susceptibility and Transition to Sexual Intercourse. *Journal of Research on Adolescence*. 18(2): 353–378.
- LAURET, Bernard; REFOULE, François. (1984). *Initiation à la pratique de la théologie*. Tome IV. Les Éditions du Cerf, 2<sup>a</sup> Édition, Paris.
- LEHALLE, Henri. (2010). O desenvolvimento cognitivo durante a adolescência. In *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Edições Almedina.
- LEONE, Salvino; PRIVITERA, Salvatore; CUNHA, Jorge Teixeira. (2001). *Dicionário de Bioética*. Editorial Perpétua Socorro. Vila Nova Gaia.
- LERNER, Richard M.; ABO-ZENA, Mona M.;BOYD, Michelle J.;FAY, Sonia Issac; KIELY, Megan K.;NAPOLITANO, Christopher M.; SCHMID, Kristina L. (2010). Desenvolvimento positivo da Juventude. In *Crianças e adolescentes*. Editor António Fonseca. Edições Almedina.
- LERNER, Richard M.; STEINBERG, Laurence. (2009). *Handbook of Adolescent Psychology. Volume 1: Individual bases of adolescent development*. 3<sup>rd</sup> Edicion John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, New Jersey.

- LEVI, Primo. (2008). *Se isto é um homem*. Lisboa: Editorial Teorema (edição original, Einaudi, Turim, 1958).
- LÉVINAS, Emmanuel. (2007). *Ética e Infinito*. 3.<sup>a</sup> Ed. Lisboa: Edições 70.
- LÉVINAS, Emmanuel. (2008). *Totalidade e infinito*. 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Edições 70.
- LIPOVETSKY, Gilles. (1997). *A terceira mulher: permanência e revolução do feminino*. Instituto Piaget.
- LOEF, M. e WALACH, H. (2012). The combined effects of healthy lifestyle behaviors on all cause mortality: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 56: 163-170.
- LUNA, Beatriz A. (2010). *A maturação do controlo cognitivo e o cérebro adolescente*. Ed. *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Edições Almedina.
- MAGALHÃES, Vasco Pinto. (1996). A pessoa humana. In *Bioética*. Coord. Archer, Luis; Biscaia, Jorge; Osswald, Walter. Editorial Verbo, Lisboa-S.Paulo.
- MAGALHÃES, Vasco Pinto. (2007). *O olhar e o ver*. Edições Tenacitas. Coimbra.
- MAIA, Ana Cristina Sequeira Bento (2008). *Saúde e Adolescência - Hábitos e Comportamentos dos adolescentes que frequentam clínica privada no concelho do Barreiro*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa (Dissertação de mestrado).
- MAKOAE, L.; GREEFF, M.; PHETLHU, R.; UYS, L.; NAIDOO, J.; KOHI, T.; DLAMINI, P.; CHIRWA, M. e HOLZEMER, W. (2008). Coping With HIV-Related Stigma in Five African Countries. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 19(2): 137-146.

- MANLOVE, J.; TERRY-HUMEN, E.; PAPILLO, A., FRANZETTA, K.; WILLIAMS, S. e RYAN, S. (2002). *Preventing Teenage Pregnancy, Childbearing, and Sexually Transmitted Diseases: What the Research Shows - Child Trends: Research Brief*. Washington: Child Trends.
- MARTINEZ, Luis Fructuoso; FERREIRA, Aristides Isidoro. (2008). *Análise de dados com SPSS*. 2.<sup>a</sup> ed, Escolar Editora.
- MASTERS, W.H.; JOHNSON, V.E. (1966). *Human Sexual Response*. Toronto New York: Bantam Books.
- MATOS, Margarida Gaspar (Coord). *Problemas emergentes e contextos sociais*. Health Behaviour in School-aged Children - HBSC. Dados Nacionais 2010-abril 2011. Equipe do projecto Aventura Social. Relatórios da HBCS.
- MATOS, António Coimbra. (2001). Construção da identidade sexual. In *Novos desafios à Bioética*. Coord.Luis Archer, Jorge Biscaia, Michel Renaud. Porto Editora.
- MATOS, M. e TOMÉ, G. (2012). *Aventura social: promoção de competências e do capital social para um empreendedorismo com saúde na escola e na comunidade - Vol. 1 - Estado da arte: princípios, actores e contextos*. Lisboa: Placebo Ed.
- MATOS, M.; SIMÕES, C.; FIGUEIRA, I. e CALADO, P. (2012). Dez anos de escolhas em Portugal: quatro gerações, uma oportunidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(2): 191-208.
- MATOS, M.; SIMÕES, C.; TOMÉ, G.; SILVA, M.; GASPAR, T.; DINIZ, J. e Equipa do Projecto Aventura Social. (2006). *Relatório Preliminar HBSC 2006. Aventura Social & Saúde: Indicadores de Saúde dos Adolescentes Portugueses*. Faculdade de Motricidade Humana/UTL.

- MATOS, Margarida Gaspar (Coord). (2010). *Problemas emergentes e contextos sociais*. Health Behaviour in School-aged Children - HBSC. (Dados Nacionais 2010-2011). Equipe do projecto Aventura Social.
- MATOS, Margarida Gaspar et al. (2010). *Sexualidade: afectos, cultura e saúde. Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Coisas de Ler Edições.
- MATOS, Margarida Gaspar. (2003). A saúde dos adolescentes portugueses (quatro anos depois) projecto aventura social & saúde. Lisboa: Edições FMH-UTL.
- MATOS, Margarida Gaspar; SAMPAIO, Daniel, coord. (2009). *Jovens com saúde: diálogo com uma geração*. Texto Editores. Lisboa.
- MAY, William E.; LAWLER, Rev. Ronald; BOYLE Joseph M. (1992). *Ética sexual: gozo y empuje del amor humano*. EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona.
- MELLOR, S. (1989). Gender differences in identity formation as a function of self-other relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(4): 361-375.
- MENDONÇA, José Tolentino (2011). *Pai-Nosso que estais na terra*. 3.<sup>a</sup> ed. S.l.: Paulinas Editora.
- MENDONÇA, José Tolentino.(1994) *As estratégias do desejo*. Edições Cotovia, Lda: Lisboa.
- MESQUITA, R. e COVOLAN, R. (2008). Estudo funcional do cérebro através NIRS e tomografia óptica de difusão. In: *Neurociências e Epilepsia*, vol. 1 (L.L. Min, P.T. Fernandes, R.J.M. Covolan, F. Cendes, eds), Plêiade, São Paulo, 147-162.



- MOIGNE, J. (2007). Conferências: Inteligência da Complexidade: “Os objectivos éticos da investigação e da intervenção em educação e formação não remetem para um “novo discurso do método de estudo do nosso tempo”? *Revista de Ciências da Educação*, 4: 117-128.
- MORA, Gaspar. (1992). *Etica sexual*. In *Conceptos fundamentales de etica teológica*. Marciano Vidal. Coleccion Estructuras y Procesos. Madrid: Editorial Trotta.
- MOREAU, Joseph (1982). *Espinosa e o Espinosismo*, Lisboa: Edições 70.
- MOREIRA, J. et al. (2006). Moralidade e sociabilidade em Frankl: Um norte para superação da violência. *Psicologia em Estudo*, 11(3): 627-635.
- MORGAN, D. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22: 129-152.
- MORIN, Edgar ; PRIGOGINE, Ilya e outros autores. (1998). *A Sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Coleção Epistemologia da Sociedade. Instituto Piaget.
- MORTIMER, E. (1996). Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, 1(1): 20-39.
- MOTTA, A.B.; AZEVEDO, E.L. e GOMES, M.Q.C. (org.) (2005). *Reparando a Falta: Dinâmica de Gênero em Perspectiva Geracional* (1st ed.). Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia: Coleção Bahianas – vol. 10.
- NDUGWA, R. et al. (2010). Adolescent problem behavior in Nairobi’s informal settlements: Applying problem behavior theory in sub-saharan Africa. *Journal Of Urban Health: Bulletin Of The New York Academy Of Medicine*, 88(2):S298-317.

- NEEDLE, R.; KROEGER, K.; BELANI, H.; ARCHREKAR, A.; PARRY, C. e DEWING, S. (2008). Sex, drugs, and HIV: Rapid assessment of HIV risk behaviors among street-based drug using sex workers in Durban, South Africa. *Social Science & Medicine*, 67: 1447-1455.
- NETO, Margarida Gonçalves (2003). *Sexualidade*. In VERBO, Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI. Lisboa: Editorial Verbo, Volume 26, pp. 1015.
- NEVES, Maria do Céu Patrão; OSSWALD, Walter. (2007). *Bioética simples*. Editorial Verbo.
- NICHOLS, S. e MALLON, R. (2006). Moral dilemmas and moral rules. *Cognition*, 100: 530-542.
- NOGUEIRA, P.C.F.B. (2009). *Diferenças de Género na Promoção da Educação para a Saúde Sexual e Reprodutiva: um estudo com Utentes e Enfermeiros/as das Consultas de Planeamento Familiar e Saúde Materna*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de mestrado).
- NORDGREN, Anders (2001). *Responsible Genetics, the responsibility of genetics research*. Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- NOVAES, Adauto (Org.) (2007). *Ética de vários autores*. S.l.: Editora Schwarcz..
- NUNES, Rui; REGO, Guilhermina. (2006). *Desafios à sexualidade humana*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- NUNNER-WINKLER, G (2010). Processos cognitivos e afectivos do desenvolvimento moral na adolescência. In *Crianças e adolescentes*. Fonseca, António Castro (Ed). Coimbra: Almedina.

- O'BRIEN, M.; WEAVER, J.; NELSON, J.; CALKINS, S.; LEERKES, E. e MARCOVITCH, S. (2011). Longitudinal associations between children's understanding of emotions and theory of mind. *Cognition and Emotion*, 25(6): 1074-1086.
- OFFICE OF THE MINISTER FOR CHILDREN AND YOUTH AFFAIRS (2009). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Ireland 2006*, The National Children's Strategy Research Series. Minister for Health and Children, Dublin.
- OLIVEIRA, D.; MEYER, D.; SANTOS, L. e WILHEMS, D. (2004). A negociação do sexo seguro na tv: discursos de gênero nas falas de agentes comunitárias de saúde do Programa Saúde da Família de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *Caderno Saúde Pública*, 20,5:1309-1318.
- OLIVEIRA, I., & SERRAZINA, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM
- OLIVEIRA, J.E.B.M. (2008). *A Motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental*. Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- ORTEGA y GASSET, José (1994). *O que é a filosofia?* Lisboa: Edições Cotovia.
- PADINHA, Teresa. (2005). *Perspectivas do Outro na Relação Terapêutica*. Tipografia do Ave, S.A.
- PAIVA, V. et al. (2008). Idade e uso de preservativo na iniciação sexual de adolescentes brasileiros. *Revista de Saúde Pública*, 42(1): 45-53.

- PAIVA, V.; CALAZANS, G.; VENTURI, G.; DIAS, R. e Grupo de Estudos em População, Sexualidade e Aids. (2008). Idade e uso de preservativo na iniciação sexual de adolescentes brasileiros. *Revista de Saúde Pública*, 42(1): 45-53.
- PAPADOPOULOS, L. (2010). *Sexualisation of young people : review*. Great Britain: UK Home Office. ISBN 9781849871860.
- PATANÉ, R.S. (2009). *Escola e Educação Sexual: Espaços e Relações, Dinâmicas e Compreensões*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Social. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Coimbra.
- PATENAUDE, Johane; NIYONSENGA, Theophile; FAFARD, Diane. (2003). Changes in students' moral development during medical school: a cohort study. *JAMC*. 168 (7): 840-844.
- PAULO VI. (1987). *Humanae Vitae. Carta encíclica sobre a instrução sobre o respeito à vida humana nascente e a dignidade da procriação*. Lisboa: Rei dos Livros.
- PAŮS, Tomáš. (2010). Desenvolvimento do cérebro. In *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Almedina.
- PECHANSKY, F. et al. (2004). Uso de álcool entre adolescentes: Conceitos, características epidemiológicas e factores etiopatogênicos. *Revista Brasileira Psiquiatria*, 26(1): 14-17.

- PERES J.; MOREIRA-ALMEIDA, A.; NASELLO, A. e KOENIG, H. (2007). Spirituality and resilience in trauma victims. *Journal of Religion and Health*, 46(3): 343-350.
- PEREZ, José Luis (2008). *Emmanuel Levinas, Humanidade e Razão*. Lisboa: Esfera do Caos Editores.
- PERROT, Michelle (1990) Da revolução francesa à grande Guerra. In *História da vida privada*. Direcção de Philippe Aries e de George Duby. Volume 4. 2ª edição, Edições Afrontamento.
- PINTER, A. (2008). End-of-life decision before and after birth: changing ethical considerations. *Journal of Pediatric Surgery* 43: 430-436.
- POESCHL, G.; MÚRIAS, C. e RIBEIRO, R. (2003). As diferenças entre os sexos: Mito ou realidade? *Análise Psicológica*, 2(XXI): 213-228.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (1992). *Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores*. D.R. I Série, n.º XX (pp. XX-XX).
- PORTUGAL. Ministérios da Saúde e da Educação (2010). *Portaria n.º 196-A\_2010*. D.R. I Série, n.º 69 (pp. 1170-(2)-1170(4)).
- PREDEBON, F. e PINTO, J. (2009). Uma análise evolutiva de modelos didácticos associados às concepções didácticas de futuros professores de química envolvidos em um processo de intervenção formativa. *Investigações em Ensino de Ciência*, 14(2): 237-254.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (2010). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2010 – A Verdadeira Riqueza das Nações:*

- Vias para o Desenvolvimento Humano*. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) (edição portuguesa).
- PROST, Antoine; VICENT, Gerard (1991) Da primeira guerra mundial aos nossos dias. In *História da vida privada*. Direcção de Philippe Aries e de George Duby. Volume 5. 2.<sup>a</sup>edição, Edições Afrontamento.
- RACINE, E. e HAYES, K. (2006). The need for a clinical ethics service and its goals in a community healthcare service center: a survey. *Journal of Medical Ethics*, 32: 564-566.
- RAKOCZY, H. (2012). Do infants have a theory of mind? *British Journal of Developmental Psychology*, 30: 59-74.
- RAMIRO, L. (2006). *A Educação Sexual e os Professores*. Tese apresentada para a obtenção do Grau de Mestre na Especialidade de Sexologia. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- RAMIRO, L.; REIS, M.; MATOS, M. e DINIZ, J. (2011). Sex education among Portuguese adolescent students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29: 493-502.
- RAMOS, R.C. (2004). *Acontecimentos de Vida na Infância e Percepção de Stresse na Aduldez*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).
- RATZINGER, Joseph. (2011). *Jesus de Nazaré*. Principia Editora, Cascais.
- REGNERUS, Mark D. (2005). *Talking about sex: Religion and Patterns of Parent–Child Communication about Sex and Contraception*. *The Sociological Quarterly* 46:79–105.

- REIS, M.; RAMIRO, L. e MATOS, M. (2009). Contracepção, parceiros ocasionais e consumo de substâncias em jovens portugueses. *Revista Lusófona de Ciências e Tecnologias da Saúde*, 2: 206-214.
- REIS, M.; RAMIRO, L.; MATOS, M. e DINIZ, J. (2011). The effects of sex education in promoting sexual and reproductive health in Portuguese university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29: 477-485.
- REIS, Marta; RAMIRO, Lúcia; MATOS, Margarida Gaspar (2012) Jovens e sexualidade o que acontece na adolescência. In *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade*. Volume 1 - Estado da Arte: Princípios, actores e contextos 1ª Edição, Abril.
- RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. (2011). *Sustentabilidade e Equidade: Um futuro melhor para todos*. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (edição portuguesa).
- RENAUD, Isabel Carmelo Rosa. (2001). A educação para os afectos. In *Novos desafios à bioética*. Coord. Luis Archer, Jorge Biscaia, Michel Renaud. Porto Editora, Lda.
- RENAUD, Michel. (1999). *A sexualidade humana - reflexão ética* - 29/CNECV/99. Conselho nacional de ética para as ciências da vida. Acedido em 21 de Setembro de 2011
- [Http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273057680\\_P029\\_sexualidadehumana.pdf](http://www.cneqv.pt/admin/files/data/docs/1273057680_P029_sexualidadehumana.pdf)
- RENAUD, Michel. (2001). Sexualidade e Ética. In *Novos desafios à bioética*. Porto Editora Lda.

- REZENDE, F. (2002). As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, 2(1): 1-18.
- RIBEIRO, A.M.M. (2011). *Saúde sexual e reprodutiva: conhecimentos e comportamentos de estudantes do 8º ano ao 12º ano do norte de Portugal*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- RIBEIRO, J. et al. (2012). Atitudes face à sexualidade nos adolescentes num programa de educação sexual. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(2): 340-355.
- RIBEIRO, N.; CABRAL-GOUVEIA, C. e MENEZES, I. (2008). *Relatório de Avaliação do Impacto do Projecto: “Aprender a Prevenir a Infecção VIH/SIDA”*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- RIBEIRO, Teresa Tomé (2000) *Consumo de tabaco, álcool, haxixe e outras substâncias em meio escolar*. Dissertação de Mestrado. 5º Mestrado de Psiquiatria e Saúde Mental da Faculdade de Medicina do Porto- UP, Porto, Setembro.
- RIBEIRO, Teresa Tomé (2009). *Educação sexual nas escolas: como agarrar o desafio*. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Pedagogia Sexualidade e Educação para a Felicidade, 6 e 7 de Novembro de 2009. URL: <http://pt.scribd.com/doc/39908135/Sexualidade-e-Educacao-para-a-Felicidade-Tome-Ribeiro-Ed-Sex>
- RIBEIRO, Teresa Tomé, coord. (2006). *Educação da sexualidade em meio escolar: um treino de competências individuais*. Casa do Professor Edições, Braga.
- RICOUR, Paul. (1990). *Soi même comme un Autre*. Paris Editions du Seuii.



- RÍOS, F. (2004). Formação sexual de profissionais de la educación. Un estudio experimental. *Archivos Hispanoamericanos de Sexologia*, 10(2): 201-221.
- RITCHIE, J. e LEWIS, J. (ed. Lit.) (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students*. (1<sup>st</sup> ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- ROBERTS, C.; FREEMAN, J.; SAMDAL, O; SCHNOHR, C.; LOOZE, M.; GABHALNN, N.; IANNOTTI, R.; RASMUSSEN, M. e International HBSC Study Group (2009). The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: Methodological developments and current tensions. *Journal of Public Health*, 54: S140-S150.
- ROCHA, F.; ALBUQUERQUE, F.; MARCELINO, M.; DIAS, M. e PINHEIRO, J. (2008). Aplicação da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin em uma aproximação avaliativa do Pronaf-PB. *Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento*, 201. Editora Embrapa, Brasília.
- ROCHA, J.; FERNANDES, C. e ROCHA, N. (2010). “A capacidade de pensar no que os outros pensam”: Teoria da mente na esquizofrenia-revisão da literatura. *Cadernos de Comunicação e Linguagem* 2:103-114.
- ROJAS, Enrique. (2004). *Uma teoria da felicidade*. S.l.: Edições Tenacitas.
- ROJAS, Enrique. (2007). *Adeus depressão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ROSARIO, M.; SCHRIMSHAW, E.; HUNTER, J. e BRAUN, L. (2006). Sexual identity development among lesbian, gay, and bisexual youths: consistency and change over time. *The Journal of Sex Research*, 43(1): 46-58.

- RUBINO, T. et al. (2008). Chronic  $\Delta^9$ -Tetrahydrocannabinol during adolescence provokes sex-dependent changes in the emotional profile in adult rats: behavioral and biochemical correlates. *Neuropsychopharmacology*, 33: 2760-2771.
- RUTTER, Michael. (2010). Significados múltiplos de uma perspectiva desenvolvimentista em psicopatologia. In *Crianças e adolescentes*. Editor António Fonseca. Edições Almedina.
- SAHIN, R. et al. (2009). Professional ethics and moral values in Akhi institution. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1: 800-804.
- SAMSON, A. (2012). The influence of empathizing and systemizing on humor processing: Theory of mind and humor. *Humor*, 25(1): 75-98.
- SAMSON, D. e APPERLY, I. (2010). There is more to mind reading than having theory of mind concepts: New directions in theory of mind research. *Infant and Child Development*, 19: 443-454.
- SANDOVAL, L. et al. (2010). Ethical qualities of professional development of the educator a humanistic perspective needed to manage a new way to see the quality of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2: 2589-2593.
- SCHON, Donald A (1995). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. S.l.: Basic Books.
- SCHWARTZ, S. et al. (2008). Effects of family functioning and identity confusion on substance use and sexual behavior in hispanic immigrant early adolescents. *National Institutes of Health*, 8(2): 107-124.

- SCIVOLETTO, S. et al. (1999). Relação entre consumo de drogas e comportamento sexual de estudantes de 2º grau de São Paulo. *Rev Bras Psiquiatr*, 21(2): 87-94.
- SERRÃO, Daniel (2007). O pensar e o agir com discernimento bioético. *Revista Portuguesa de Bioética*. 2: 343-352.
- SERRÃO, Daniel. (2004). *Ética para a intervenção dos docentes na formação para uma sexualidade saudável. A Magia e os Labirintos da sexualidade. Conferencia proferida para professores como tema introdutório de discussão sobre sexualidade.*  
<http://www.danielserrao.com/gca/index.php?id=96>
- SERRÃO, Daniel. (2004). *Mulher, Maternidade e Vida.* Conferencia proferida nas *Jornadas da COFANOR.* <http://www.danielserrao.com/gca/index.php?id=71>
- SERRÃO, Daniel. (2006). *Abortamento: fronteiras de uma realidade, perspectiva ética.* In *Desafios à sexualidade humana.* Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- SEX EDUCATION SURVEY. (2006). *Kids Connected by Design St. Lucie County, Florida.* Miami: Public Opinion Research Laboratory.
- Sexuality Information and Education Council of the United States. (2011). *Creating a Sexually Healthy America.* SIECUS, New York.
- SGRECCIA, Elio. (1996). *Manual de Bioética. I Fundamentos e Ética Biomédica.* Edições Loyola, São Paulo, Brasil.
- SILVA, Ana Alexandrino. (2006). *Gráficos e mapas: representação da informação estatística.* Loures: Lidel.

- SILVA, I.V.P. (2006). *Educação para os Valores em Sexualidade: Um Estudo com Futuros Professores e Alunos do 9º Ano de Escolaridade*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).
- SILVA, R.; RODRIGUES, M. e SILVEIRA, F. (2012). Teoria da Mente e Desenvolvimento Social na Infância. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2): 151-159.
- SIMÕES, Celeste; MATOS, Margarida Gaspar. (2010) *Comportamentos de risco na adolescência: factores associados ao início precoce da actividade sexual*. Coisas de Ler Edições, 1ª Edição, Lisboa, Junho.
- SINGER, Peter. (1980). *Practical Ethics*. Cambridge University Press.
- SOARES, I. e JONGENLEN, I. (1998). Maternidade na adolescência: contributos para uma abordagem desenvolvimental. *Análise Psicológica*, 3(XVI): 373-384.
- SOUSA, M.F.G. (2000). *Sexualidade na adolescência. Comportamentos, conhecimentos e opiniões/attitudes de adolescentes escolarizados*. Porto. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar. (Dissertação de mestrado).
- STEUTEL, J. (2009). Sexual freedom rights for adolescents? A rejoinder to Agnes Tellings. *Journal of Moral Education*, 38(2): 213-217.
- STEUTEL, Jan. (2009). Towards a sexual ethics for adolescence. *Journal of Moral Education*. 38 (2):185–198.
- STORK, Ricardo Yepes; ECHEVARRIA, Javier Aranguren. (2003). Fundamentos de Antropologia. Un ideal de la excelência humana. *Colección Filosófica*, num. 139.

- TARAKESHWAR, N.; HANSEN, N.; KOCHMAN, A.; FOX, A. e SIKEMA, K. (2006). Resiliency Among Individuals with childhood sexual abuse and HIV: perspectives on addressing sexual trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 19(4): 449-460.
- TEIXEIRA, F.; MARQUES, F. e MARTINS, I. (2008). *Sexualidade e género no discurso publicitário: implicações educacionais*. IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares – VIII Colóquio sobre questões curriculares, **Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, 2-4 Setembro 2008.
- TEIXEIRA, M.J.R. (2011). *Necessidades de saúde em famílias com jovens adultos*. Porto: Universidade do Porto (tese de doutoramento).
- TELLINGS, A. (2009). A liberal sexual ethics for adolescence? Jan Steutel's view as a starting point [versão electrónica]. *Journal Of Moral Education*, 38: 199-211.
- THOMPSON, R. (2002). Reporting the results of computer-assisted analysis of qualitative research data. *Forum: Qualitative social research*, 3(2).
- UHLMANN, E.; ZHU, L. e TANNENBAUM, D. (2013). When it takes a bad person to do the right thing. *Cognition*, 126: 326-334.
- UNAIDS. (2009). *AIDS epidemic update*. Geneva: World Health Organization.
- UNAIDS. (2009). *Joint Action for Results: UNAIDS Outcome Framework: 2009-2011*. Geneva: World Health Organization.
- United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (2012). *Programas de Educação Sexual na escola: Análise de custos e da relação custo-efetividade em seis países*. UNESCO, Paris.

- UNITED NATION EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2009). *International Guidelines on Sexuality Education: An evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education*. Paris: UNESCO.
- VALENTE, M. (1989). A Educação para os Valores. In *O Ensino Básico em Portugal*. (Pp. 133-172). ASA. Porto.
- VEATCH, R. (1999). The Foundations of Bioethics. *Bioethics*, 13(3/4): 206-217.
- VERBO, Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI. (2003) Editorial Verbo, Volume 26, Lisboa, S. Paulo.
- VEYNE, Paul. (1989) Do império Romano ao ano mil. In *História da vida privada*. Direcção de Philippe Aries e de George Duby. Volume 1, 2ª edição, Edições Afrontamento.
- VIEIRA, O.C.B.F. (2009). *A Educação Sexual na Escola Pública Portuguesa: Um olhar a partir da experiência de alunos do 10º ano*. Tese de Mestrado em Educação Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
- VIGIL, P. (2006). Original Studies: Usefulness of Monitoring Fertility from Menarche. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 19: 173-179.
- VIGIL, P. e KOLBACH, M. (2000). Enfermedades de transmisión sexual. *Revista Creces*.  
Acedido em 15 de Setembro de 2005 em <http://www.creces.cl/new/printart.asp?tc=1&nc=5&tit=&art=838>.

- VIGIL, P.; ORELLANA, R.; CORTÉS, M.; MOLINA, C.; SWITZER, B. e KLAUS, H. (2011). Endocrine Modulation of the Adolescent Brain: A Review. Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology, 24: 330-337.
- VILAÇA, M.T.M. (2006). *Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento).
- VILAÇA, T. (2007). Eficácia do paradigma democrático de educação para a saúde no desenvolvimento da acção e competência de acção dos adolescentes em educação sexual. *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. ISSN: 1138-1663.
- VILAÇA, Teresa (2007). *Eficácia do paradigma democrático de educação para a saúde no desenvolvimento da acção e competência de acção dos adolescentes em Educação sexual*. Braga: Universidade do Minho.
- VINHA, E. e LIMA-SANTOS, N. (2010). *Adaptação da Matriz SWOT à avaliação da Formação Profissional*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 4-6 de Fevereiro de 2010.
- WATLEY, L. e MAY, D. (2004). Enhancing moral intensity: the roles of personal and consequential information in ethical decision-making. *Journal of Business Ethics*, 50: 105-126.
- WENDLER, D. et al. (2004). The standard of care debate: can research in developing countries be both ethical and responsive to those countries' health needs? *Health Policy and Ethics Forum*, 24(6): 223-228.

- WHITE, S.; KEONIG, K. e SCAHILL, L. (2006). Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research. *Journal of Autism Development Disorders*, 37(10): 1858-1868.
- WIGHT, D.; PLUMMER, M. e ROSS, D. (2012). The need to promote behaviour change at the cultural level: one factor explaining the limited impact of the MEMA kwa Vijana adolescent sexual health intervention in rural Tanzania. A process evaluation. *BMC Public Health*, 12: 788.
- WILLIAMS, Bernard (1981). *Moral Luck. First published Philosophical Papers 1973-1980*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, Thomas D. (2008). Theology of the Body and the Human Vitae. *Alpha Omega*, XI. 3:365-386.
- WILSON, Helen W.; DONENBERG, Geri. (2004). Quality of parent communication about sex and its relationship to risky sexual behavior among youth in psychiatric care: a pilot study. *J Child Psychol Psychiatry*. February ; 45(2): 387–395.
- WOJTYLA, Karol. (1999). *Amor e responsabilidade*. Lisboa: Rei dos Livros.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2001). *WHO Regional strategy on sexual and reproductive health*. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2003). *Caring for children and adolescents with mental disorders*. WHO, Geneva.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2005). *Mental Health Policy and Service Guidance Package : Child and Adolescent Mental Health Policies and Plans*. WHO, Geneva.



- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2005). *Prevention of Mental Disorders. Effective Interventions and Policy Options*. WHO, Geneva.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2008). *Inequalities in Young People's Health*. Health Policy for Children, N° 5. WHO, Geneva.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2009). *A Snapshot of the Health of Young People in Europe*. A report prepared for the European Commission Conference on Youth Health. WHO, Brussels, Belgium.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2011). *Preventing Early Pregnancy and Poor Reproductive Outcomes among adolescents in developing countries*. WHO, Geneva.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2012). *Health Policy for Children and Adolescents, no.6: Social determinants of health and well-being among young people*. Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Roberts, c., Samdal, O., Smith, O. e Barnekow, V. (editores). WHO, Copenhagen.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2012). *Preventing early pregnancy and poor reproductive outcomes among adolescents in developing countries: what the evidence says*. WHO, Geneva.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2012). *Preventing early pregnancy and poor reproductive outcomes among adolescents in developing countries: a call to action*. WHO, Geneva.
- WYLIE, K. (2010). Sex education and the influence on sexual wellbeing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5: 440-444.

YANG, H. e WU, W. (2009). The effect of moral intensity on ethical decision making in accounting. *Journal of Moral Education*, 38(3): 335-351. Acedido pela Universidade Católica Portuguesa a 12 de Outubro de 2009 em <http://dx.doi.org/10.1080/03057240903101606>.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 - PROJECTO APRESENTADO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



---

# Educação para a sexualidade em meio escolar

---

Projecto apresentado no âmbito da formação de professores

---

Teresa Tomé Ribeiro

---

Este projecto enquadra-se numa investigação-acção que integra um programa de formação para professores, com a finalidade de construir plataformas de consensos entre professores, e entre pais e professores, tendo em vista a estruturação de um programa de educação para a sexualidade a implementar nas escolas.

O curso de formação para professores em modalidade oficina de formação que atribui 2 créditos aos formandos.

A investigação que está a decorrer pretende compreender os benefícios construção de programas de educação para a sexualidade que promovam a compreensão dum conceito de sexualidade em todas as dimensões: biológica, psicológica, afectiva emocional, social, e de construção de projecto de vida, na tomada de decisão e no desenvolvimento da personalidade do adolescente. Este projecto nas escolas irá a decorrer durante o ano lectivo 2009/2010



## Educação para a sexualidade em meio escolar

A Educação para a Sexualidade em meio escolar tem sido alvo de várias propostas e decisões mas só actualmente é que assume carácter de obrigatoriedade nas escolas através da Lei Nº.60/ 2009 de 6 Agosto.

Ao intervirmos em Educação para a Sexualidade, o que pretendemos é que a nossa população escolar fique capacitada para vir a assumir comportamentos saudáveis, promotores de relações afectivas estáveis e duradouras, assentes em compromissos vividos em liberdade.

A família tem, sem dúvida, um lugar primordial na educação sexual dos filhos, mas a sexualidade - porque também é social e cada vez mais está presente na rua - necessita duma intervenção e discussão na escola, ao longo de todo o trajecto escolar dos jovens.

A sua integração nos currículos escolares faz dos professores os actores fundamentais desta intervenção. Contudo, esta só será eficaz se em íntima sintonia com os pais.

Nos Projectos de Educação para a Sexualidade que apresentam uma estruturação com tempos lectivos definidos, objectivos e conteúdos descritos verifica-se um **maior impacto positivo**: *por parte dos professores*, na compreensão e segurança no trabalho que desenvolvem; *por parte dos alunos*, na incorporação de conceitos fomentadores de comportamentos saudáveis e na aquisição de ferramentas ajustadas às opções e projectos de vida futuros; e *por parte dos pais*, por uma maior confiança nos professores e na escola facilitando o diálogo e o seu envolvimento.

Sendo assim, propomos que as escolas desenvolvam Projectos de Educação para a Sexualidade que:

- contribuam para que os alunos possam dar continuidade ao seu crescimento pessoal, possibilitando-lhes a tomada de decisões **responsáveis, livres, informadas e esclarecidas** sobre o estilo de vida que pretendam assumir.



- deverá ter um enfoque muito particular **no treino de competências individuais** (*life skills*) com referência à estruturação da auto-estima interna, do auto-controlo, da gestão das emoções, da assertividade, da tomada de decisão, da responsabilidade pelas escolhas, do respeito por si e pelo outro, e pela compreensão da intimidade.

Por outro lado, sabemos que a sexualidade engloba várias dimensões as quais se relacionam entre si. Esta compreensão nem sempre é perspectivada pelos nossos adolescentes e jovens que acabam muitas vezes por não as integrar fazendo opções que os expõem a comportamentos de risco quer para doenças quer para gravidezes indesejadas, com todas as suas consequências, como o demonstram as nossas estatísticas mais recentes.

Assim, identificamos como necessário que se faça uma abordagem integradora focando os conteúdos científicos sobre anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor, e ciclo de vida reprodutiva, mas também a abordagem dos afectos, das emoções e dos sentimentos, a reflexão sobre projectos afectivos, e a responsabilidade pelas escolhas e seus contextos.

Durante o percurso escolar, em cada ano os conteúdos dos programas de educação para a sexualidade desenvolvem-se como que em espiral assentando sempre na mesma base mas atingindo patamares de aprofundamento progressivo, quer em conhecimentos científicos quer em nível de reflexão.

Distribuídos ao longo do ano pelos 3 trimestres em períodos iguais, atribuindo a mesma carga horária para cada módulo.

Quanto às **estratégias** utilizadas para a sua implementação, pretende-se que sejam os professores que integram estas áreas curriculares a implementar, na comunidade escolar, um programa de educação para a sexualidade ajustado à população alvo.

Assim, será disponibilizada formação direccionada aos professores responsáveis por esta área temática, ao longo do ano, estruturada em modalidade Oficinas de Formação,

com a duração de 50 horas, sendo 25 horas presenciais, 12h para contacto directo com os alunos e 13h de trabalho professor.

As 25h presenciais são distribuídas por **4 módulos**.

**módulo I** - componente conceptual e estratégias de abordagem da sexualidade aos adolescentes (6 horas);

**módulo II** - componente biológica da sexualidade (6horas)

**módulo III** - componente psico-afectiva (6 horas)

**módulo IV** - construção do projecto de vida (6 horas).

**Ao longo do ano em cada componente** será feita uma avaliação e no final os professores apresentaram um portfólio e uma reflexão critica.

**No início será feito**

- I. Levantamento das necessidades e expectativas dos professores relativamente à implementação de um Programa de Educação Sexual.
- II. Abordagem conceptual sobre a Educação para a Sexualidade, dando enfoque às prioridades/necessidades identificadas pelos professores.
- III. Apresentação aos pais do projecto e das temáticas a desenvolver

## **ANEXO 2 - FOLHAS DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO**

- 1. Pedido de Autorização para Utilização de dados para efeito de Investigação  
ao Conselho Directivo da Escola**
- 2. Pedido de Autorização para Utilização de dados para efeito de Investigação  
a Formandos / Professores**



## **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS PARA EFEITO DE INVESTIGAÇÃO**

Ao Conselho Executivo \_\_\_\_\_

No âmbito do desenvolvimento do trabalho de doutoramento sobre o tema “OS JOVENS E A ÉTICA DA SEXUALIDADE” que está a ser realizado pela investigadora Teresa Tomé Ribeiro do Instituto de Bioética da Universidade Católica Portuguesa, vimos por este meio solicitar a autorização para a utilização dos dados recolhidos durante o Curso de formação para professores sobre “EDUCAÇÃO DA SEXUALIDADE EM MEIO ESCOLAR” a realizar nessa escola durante o ano lectivo 2009/2010 pela entidade formadora Casa do Professor.

Com os melhores cumprimentos

A investigadora

Local, Data

---

Autorizo a utilização de todos os dados recolhidos

Conselho Executivo

Local, Data

---



## **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS PARA EFEITO DE INVESTIGAÇÃO**

Exmo Senhor/a Professor/a

---

no âmbito do desenvolvimento do trabalho de doutoramento sobre o tema “OS JOVENS E A ÉTICA DA SEXUALIDADE” que está a ser realizado pela investigadora Teresa Tomé Ribeiro do Instituto de Bioética da Universidade Católica Portuguesa, vimos por este meio solicitar autorização para a utilização dos dados recolhidos durante a sua participação no Curso de formação para professores sobre “EDUCAÇÃO DA SEXUALIDADE EM MEIO ESCOLAR” a realizar durante o ano lectivo 2009/2010 pela entidade formadora Casa do Professor.

Agradecendo a sua colaboração

A investigadora

Local, Data

---

Autorizo a utilização de todos os dados recolhidos

O Formando/Professor

Local, Data

---

### **ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES**

- 1. Parte 1**
- 2. Parte 2**





## PARTE 1

Este questionário faz parte de um conjunto de instrumentos de avaliação duma investigação sobre “os jovens e a ética da sexualidade”

Nenhum dado utilizado terá a possibilidade de ser identificado

Obrigada pela sua colaboração

### Questionário de caracterização do grupo dos professores

código   

### A. Caracterização do grupo

1. Sexo                    masculino ☐                    feminino ☐
  2. Idade     anos
  3. Ano de escolaridade que lecciona?  
1ºano ☐                    2ºano ☐                    3ºano ☐                    4ºano ☐                    5ºano ☐                    6ºano ☐                    7ºano ☐  
8ºano ☐                    9ºano ☐                    10ºano ☐                    11ºano ☐                    12ºano ☐
  4. Disciplinas que lecciona \_\_\_\_\_
  5. Tempo de serviço como professor
  6. Já alguma vez desenvolveu actividades no âmbito da educação sexual com os seus alunos?  
sim ☐                    não ☐
  7. Se sim, de que forma?
- 
8. Tem formação na área da educação sexual?                    sim ☐                    não ☐
  9. Se sim, que tipo? \_\_\_\_\_  
Qual o número de horas de formação?                       
Qual era a entidade formadora?

## B. Ambiente sócio-familiar

10. Estado civil \_\_\_\_\_
11. Número agregado familiar
12. Tem filhos?                      sim ☐                      não ☐
13. Se sim, quantos filhos tem

### C. O que costuma fazer nos tempos livres

- |                                      |                              |                              |
|--------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 14. faz desporto                     | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| participa em actividades organizadas | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| vai ao cinema                        | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| vê televisão                         | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| joga jogos de computador             | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| utiliza internet                     | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| vai ao café                          | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| vai a discotecas                     | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| vai a concertos                      | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| não faz nada                         | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| outras actividades                   | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| quais _____                          |                              |                              |

### D. Opinião sobre a Educação Sexual

15. Qual a sua opinião sobre a necessidade de educação sexual nas escolas?
16. Qual a sua opinião sobre a lei nº 60/2009 de 6 de Agosto que aprova a regime de aplicação da educação sexual nas escolas ?
17. Quais foram as razões que o levaram a escolher esta formação?
18. Qual o seu conceito de sexualidade?
19. Na sua opinião quais os aspectos essenciais a desenvolver num programa de educação sexual?

## PARTE 2<sup>1</sup>

**22. Na sua opinião, qual o modo mais eficaz de integrar a Educação Sexual em Meio Escolar?**

**(Seja qual for o seu nível de ensino, responda às duas questões. Assinale apenas uma das respostas para cada nível de ensino.)**

### **1. no 2/3º Ciclos:**

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| Integrando-a em Formação Cívica   | <input type="checkbox"/> 1 |
| Integrando-a em Estudo Acompanhado                                      | <input type="checkbox"/> 2 |
| Integrando-a em Área de Projecto  | <input type="checkbox"/> 3 |
| Integrando-a na disciplina de oferta de escola                          | <input type="checkbox"/> 4 |
| Integrando-a nas disciplinas cujos programas o permitam                 | <input type="checkbox"/> 5 |
| Numa disciplina criada especialmente para o efeito                      | <input type="checkbox"/> 6 |
| Numa Área Curricular Não Disciplinar criada especialmente para o efeito | <input type="checkbox"/> 7 |
| Clubes / projectos / actividades extra - curriculares                   | <input type="checkbox"/> 8 |
| Outra. Qual? _____  | <input type="checkbox"/> 9 |

### **2. no Secundário:**

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| Integrando-a nas disciplinas cujos programas o permitam           | <input type="checkbox"/> 1 |
| Numa disciplina criada especialmente para o efeito                | <input type="checkbox"/> 2 |
| Clubes / projectos / actividades extra - curriculares             | <input type="checkbox"/> 3 |
| Num gabinete de apoio ao aluno criado especialmente para o efeito | <input type="checkbox"/> 4 |
| Outra. Qual? _____  | <input type="checkbox"/> 5 |

---

<sup>1</sup> Cedido por RAMIRO, LÚCIA, *A Educação Sexual e os Professores*, Tese Apresentada para a obtenção do Grau de Mestre na Especialidade de Sexologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Novembro 2006

**28. Como classificaria, no geral, a sua formação de Educação Sexual? (assinale com um círculo)**

**Muito má**

**Muito boa**

**1.....2.....3.....4.....5**

**29. Porquê? (Assinale, no máximo, duas razões na coluna que se lhe aplica.)**

**Se classificou em 1 ou 2.**

1. Considero que não tenho preparação

científica adequada

☐ 1

2. Considero que não tenho

preparação pedagógica adequada

☐ 2

3. Estou desconfortável com alguns temas.

☐ 3

4. Outra.

☐ 4

Qual? \_\_\_\_\_

**Se classificou em 3, 4 ou 5.**

1. Considero que tenho preparação

científica adequada

☐ 5

2. Considero que tenho preparação

pedagógica adequada

☐ 6

3. Sinto-me confortável na

abordagem dos vários temas

☐ 7

4. Outra.

☐ 8

Qual? \_\_\_\_\_

**30. Como define o seu envolvimento futuro em acções de Educação Sexual? (Assinale apenas uma das respostas)**

Tenciono desenvolver actividades de Educação Sexual no contexto da

disciplina que lecciono ou num contexto interdisciplinar.

☐ 1

Será pouco provável que me envolva neste tipo de acções.

☐ 2

Estarei disponível para trabalhar com outros colegas na promoção deste tipo de acções, mas acho que não tomarei a iniciativa.

☐ 3

Não tenciono, de todo, envolver-me neste tipo de acções.

☐ 4

Tenciono propor à escola ou a outros colegas o desenvolvimento deste tipo de acções.

☐ 5

**31. Assinale (com um círculo) a sua opinião em relação a cada uma das frases.**

- 1 – Discordo totalmente**  
**2 – Discordo**  
**3 – Nem concordo nem discordo**  
**4 – Concordo**  
**5 – Concordo totalmente**

	Discordo Totalmente	Concordo Totalmente
1. A Educação Sexual nas escolas é muito importante para as crianças e jovens.	1....2....3....4....5	
2. A Educação Sexual nas escolas motiva comportamentos sexuais precoces.	1....2....3....4....5	
3. A sexualidade vai-se aprendendo ao longo da vida e não na escola.	1....2....3....4....5	
4. Só os professores de Biologia têm responsabilidade na Educação Sexual.	1....2....3....4....5	
5. A Educação Sexual deve ser uma das áreas obrigatórias em todas as escolas.	1....2....3....4....5	
6. As acções de Educação Sexual na escola são um meio muito eficaz de prevenção da SIDA.	1....2....3....4....5	
7. As acções de Educação Sexual na escola são um meio muito eficaz de prevenção do recurso ao aborto.	1....2....3....4....5	
8. É aos pais e não à escola que compete a Educação Sexual das crianças e jovens.	1....2....3....4....5	
9. Hoje em dia, com toda a informação que passa nas revistas e na televisão, a Educação Sexual na escola é pouco necessária.	1....2....3....4....5	
10. Todos os professores têm responsabilidades na Educação Sexual dos seus alunos.	1....2....3....4....5	

**32. Assinale (com um círculo) a importância que atribui à abordagem de cada um destes tópicos na Educação Sexual em meio escolar.**

- 1 – Nada importante**
- 2 – Razoavelmente importante**
- 3 – Importante**
- 4 – Muito importante**
- 5 – Extremamente importante**

	Discordo Totalmente	Concordo Totalmente
1. Linguagem técnica dos órgãos genitais	1...2...3...4...5	
2. Puberdade	1...2...3...4...5	
3. Reprodução	1...2...3...4...5	
4. Contracepção e sexo seguro	1...2...3...4...5	
5. Abstinência	1...2...3...4...5	
6. Doenças Sexualmente Transmissíveis	1...2...3...4...5	
7. Abuso e assédio sexuais	1...2...3...4...5	
8. Segurança pessoal (prevenção de abuso sexual)	1...2...3...4...5	
9. Prazer e orgasmo	1...2...3...4...5	
10. Tomada de decisões nos relacionamentos amorosos	1...2...3...4...5	

**33. Em que nível de ensino considera que cada um destes tópicos deve ser introduzido na Educação Sexual em meio escolar? (Assinale com um círculo)**

**1 – 1º Ciclo    2 – 2º Ciclo    3 – 3º Ciclo    4 – Secundário    5 – Nenhum**

	1º Ciclo	Nenhum
1. Linguagem técnica dos órgãos genitais	1....2....3....4....5	
2. Imagem corporal	1....2....3....4....5	
3. Puberdade	1....2....3....4....5	
4. Sonhos molhados	1....2....3....4....5	
5. Menstruação	1....2....3....4....5	
6. Reprodução e Nascimento	1....2....3....4....5	
7. Contraceção e sexo seguro	1....2....3....4....5	
8. Abstinência	1....2....3....4....5	
9. Doenças Sexualmente Transmissíveis /SIDA	1....2....3....4....5	
10. Gravidez e parentalidade na adolescência	1....2....3....4....5	
11. Segurança pessoal (prevenção de abuso sexual)	1....2....3....4....5	
12. Abuso e assédio sexuais	1....2....3....4....5	
13. Igualdade de género no relacionamento amoroso	1....2....3....4....5	
14. Homossexualidade	1....2....3....4....5	
15. Atracção, amor e intimidade	1....2....3....4....5	
16. Comunicação acerca do relacionamento sexual	1....2....3....4....5	
17. Estar à vontade com o sexo oposto	1....2....3....4....5	
18. Pressão dos pares para a actividade sexual	1....2....3....4....5	
19. Masturbação	1....2....3....4....5	
20. Comportamento sexual (beijos, coito...)	1....2....3....4....5	
21. Sexo como parte do relacionamento amoroso	1....2....3....4....5	
22. Prazer e orgasmo	1....2....3....4....5	
23. Problemas e preocupações sexuais	1....2....3....4....5	
24. A sexualidade e os <i>Media</i>	1....2....3....4....5	
25. Pornografia	1....2....3....4....5	
26. Prostituição nos jovens	1....2....3....4....5	
27. Outro. Qual? _____	1....2....3....4....5	



**34. Assinale (com um círculo) o grau de conhecimento que considera possuir relativamente à abordagem de cada um destes tópicos na Educação Sexual em meio escolar.**

**1 – Nada conhecedor 3 – Razoavelmente conhecedor 5 – Extremamente conhecedor**

	Nada Conhecedor	Extremamente Conhecedor
1. Linguagem técnica dos órgãos genitais	1...2...3...4...5	
2. Imagem corporal	1...2...3...4...5	
3. Puberdade	1...2...3...4...5	
4. Sonhos molhados	1...2...3...4...5	
5. Menstruação	1...2...3...4...5	
6. Reprodução e Nascimento	1...2...3...4...5	
7. Contracepção e sexo seguro	1...2...3...4...5	
8. Abstinência	1...2...3...4...5	
9. Doenças Sexualmente Transmissíveis /SIDA	1...2...3...4...5	
10. Gravidez e parentalidade na adolescência	1...2...3...4...5	
11. Segurança pessoal (prevenção de abuso sexual)	1...2...3...4...5	
12. Abuso e assédio sexuais	1...2...3...4...5	
13. Igualdade de género no relacionamento amoroso	1...2...3...4...5	
14. Homossexualidade	1...2...3...4...5	
15. Atracção, amor e intimidade	1...2...3...4...5	
16. Comunicação acerca do relacionamento sexual	1...2...3...4...5	
17. Estar à vontade com o sexo oposto	1...2...3...4...5	
18. Pressão dos pares para a actividade sexual	1...2...3...4...5	
19. Masturbação	1...2...3...4...5	
20. Comportamento sexual (beijos, coito...)	1...2...3...4...5	
21. Sexo como parte do relacionamento amoroso	1...2...3...4...5	
22. Prazer e orgasmo	1...2...3...4...5	
23. Problemas e preocupações sexuais	1...2...3...4...5	
24. A sexualidade e os Media	1...2...3...4...5	
25. Pornografia	1...2...3...4...5	
26. Prostituição nos jovens	1...2...3...4...5	
27. Outro. Qual? _____	1...2...3...4...5	

**35. Assinale (com um círculo) o grau de conforto que considera possuir na abordagem de cada um destes tópicos na Educação Sexual em meio escolar.**

**1 – Nada confortável 3 – Razoavelmente confortável 5 – Extremamente confortável**

	Nada Confortável	Extremamente Confortável
1. Linguagem técnica dos órgãos genitais	1...2...3...4...5	
2. Imagem corporal	1...2...3...4...5	
3. Puberdade	1...2...3...4...5	
4. Sonhos molhados	1...2...3...4...5	
5. Menstruação	1...2...3...4...5	
6. Reprodução e Nascimento	1...2...3...4...5	
7. Contracepção e sexo seguro	1...2...3...4...5	
8. Abstinência	1...2...3...4...5	
9. Doenças Sexualmente Transmissíveis /SIDA	1...2...3...4...5	
10. Gravidez e parentalidade na adolescência	1...2...3...4...5	
11. Segurança pessoal (prevenção de abuso sexual)	1...2...3...4...5	
12. Abuso e assédio sexuais	1...2...3...4...5	
13. Igualdade de género no relacionamento amoroso	1...2...3...4...5	
14. Homossexualidade	1...2...3...4...5	
15. Atracção, amor e intimidade	1...2...3...4...5	
16. Comunicação acerca do relacionamento sexual	1...2...3...4...5	
17. Estar à vontade com o sexo oposto	1...2...3...4...5	
18. Pressão dos pares para a actividade sexual	1...2...3...4...5	
19. Masturbação	1...2...3...4...5	
20. Comportamento sexual (beijos, coito...)	1...2...3...4...5	
21. Sexo como parte do relacionamento amoroso	1...2...3...4...5	
22. Prazer e orgasmo	1...2...3...4...5	
23. Problemas e preocupações sexuais	1...2...3...4...5	
24. A sexualidade e os <i>Media</i>	1...2...3...4...5	
25. Pornografia	1...2...3...4...5	
26. Prostituição nos jovens	1...2...3...4...5	
27. Outro. Qual? _____	1...2...3...4...5	

**Muito obrigado pela sua colaboração.**

**ANEXOS 4 - PROGRAMA DE FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE  
EM MEIO ESCOLAR**



## **PROGRAMA DE FORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE EM MEIO ESCOLAR**

**Destinatários:** Professores do ensino básico e secundário

**Programa de formação contém 4 Módulos**

**Carga horária:** Os cursos poderão ser desenvolvidos em 25h presenciais divididas em 4 módulos e 25h sendo 6h horas para cada módulo

### **Módulo I: Componente conceptual e estratégias de abordagem da sexualidade ao adolescente**

Eu e o outro: percursos de sexualidade.

A sexualidade como uma dimensão construtora da personalidade.

Análise e discussão dos modelos de educação da sexualidade utilizados desde os anos 70 até fins dos anos 90.

Reflexão e avaliação dos programas desenvolvidos.

Orientações da OMS e da UNESCO para a próxima década.

Orientações do GTES (grupo de trabalho de educação sexual).

Conceito de sexualidade.

A descoberta e vivência da sexualidade nas várias etapas da vida.

Educação da sexualidade: que modelo conceptual a adoptar.

O perfil do formador.

Metodologias de intervenção.

Planificação de um programa de educação sexual.

### **Módulo II: Componente biológica da sexualidade**

Aparelho reprodutor feminino e masculino: anatomia e fisiologia.

Etapas da adolescência: maturação sexual.

Resposta sexual humana – caracterização das várias fases.

Resposta sexual humana ao longo do ciclo de vida.

Disfunções sexuais.

Fertilidade humana - Ciclo de fertilidade masculina e feminina.

Fecundação, nidação.

Fases de desenvolvimento embrionário, fetal e parto.

Indicadores da fertilidade.

### **Módulo III: Componente psico-afectiva da sexualidade**

Integração da componente psicológica no desenvolvimento do adolescente.

Formação da identidade – o processo de desenvolvimento da identidade sexual.

Problemas relacionados com alterações da identidade sexual.

Relações interpessoais. Sentimentos, afectos e emoções. Atitudes e valores.

Tomada de decisões.

Auto-estima e autocontrolo.

Desenvolvimento moral segundo os estádios de Kohlberg

## **Módulo IV: Componente de construção do projecto de vida**

Vínculo e maturidade das relações.

A escolha de um projecto de vida.

Fidelidade ao projecto de vida.

Respeito por si e pelo outro.

Reflexão sobre conceitos de Pessoa, Família, Felicidade e sentido de vida.

Alternativas de escolhas.

Comportamentos de risco.

Regulação da fertilidade: Métodos Compartilhados e Métodos Individuais.

Métodos Compartilhados: Método de Billings e Método Sintotérmico.

Métodos Individuais: Métodos masculinos e métodos femininos.

Doenças sexualmente transmitidas.

**ANEXO 5 - FOLHA DE ACREDITAÇÃO DA OFICINA DE FORMAÇÃO**





**CERTIFICADO DE ACREDITAÇÃO DE ACÇÃO  
MODALIDADE OFICINA DE FORMAÇÃO**

Para os devidos efeitos se certifica que, ao abrigo do nº1, do artigo 35º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, anexo ao Decreto-Lei nº207/96, de 2 de Novembro, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua concedeu à entidade formadora

**CENTRO DE FORMAÇÃO DA CASA DO PROFESSOR**

acreditação à acção de formação, na modalidade **Oficina de Formação**, nas condições expressas no presente Certificado:

**Acção: EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE EM MEIO ESCOLAR: UM TREINO DE  
COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS**

Creditação Máxima (créditos): 2

Registo de acreditação: CCPFC/ACC-61829/10

Prazo de validade para efeitos de início da acção: até 06 de Janeiro de 2013

**A creditação final e definitiva a atribuir aos formandos será feita pelas Entidades Formadoras, nos termos da regulamentação em vigor.**

Mais se certifica que, para os efeitos previstos no artigo 5º, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente acção releva para efeitos de progressão em carreira de Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Para efeitos de aplicação do nº 3 do artigo 14º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente acção não releva para a progressão em carreira.

Braga, 06 de Janeiro de 2010

O Secretário do CCPFC



(Álvaro Santos)

## **ANEXO 6 - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS**



**Este questionário é Anónimo**  
**Todos os dados são confidenciais**

**A. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO**

- 1. Sexo:** 1. ☐ masculino 2. ☐ feminino
- 2. Idade:** \_\_\_\_\_ anos
- 3. Ano de Escolaridade** 7<sup>o</sup> ☐ 8<sup>o</sup> ☐ 9<sup>o</sup> ☐ 10<sup>o</sup> ☐ 11<sup>o</sup> ☐ 12<sup>o</sup> ☐
- 4. Reprovaste algum ano?** 1. ☐ Sim 2. ☐ Não
- 5. Se reprovaste indica o ano**
- 1<sup>o</sup> ☐ 2<sup>o</sup> ☐ 3<sup>o</sup> ☐ 4<sup>o</sup> ☐ 5<sup>o</sup> ☐ 6<sup>o</sup> ☐ 7<sup>o</sup> ☐ 8<sup>o</sup> ☐ 9<sup>o</sup> ☐ 10<sup>o</sup> ☐ 11<sup>o</sup> ☐  
12<sup>o</sup> ☐
- 6. Como tem sido as tuas notas, nos últimos dois anos?**
1. ☐ muito boas
2. ☐ boas
3. ☐ nem boas nem más
4. ☐ más
5. ☐ muito más

## 7. O que pensas da tua escola?

- 1. ☐ agrada-me muito
- 2. ☐ agrada-me
- 3. ☐ não me agrada nem me desagrada
- 4. ☐ desagrada-me
- 5. ☐ desagrada-me muito

## 8. Nos teus tempos livres:

- |                                 |                              |                              |
|---------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1. fazes desporto               | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 2. participas em actividades    | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 3. vais ao cinema               | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 4. vês televisão                | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 5. vais ao café                 | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 6. vais à discoteca             | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 7. utilizas computador          | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 8. costumavas ler               | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 9. ficas a conversar com amigos | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |

## **B. AMBIENTE SÓCIO-FAMILIAR**

### **9. Qual o teu local de residência?**

1. ☐ Urbana      2. ☐ Suburbana      3. ☐ Rural

### **10. Resides em casa:**

1. ☐ Própria      2. ☐ Arrendada      3. ☐ Emprestada

**10.1. Quantos quartos e salas tem a tua casa?**

**10.2. Quantas pessoas vivem em tua casa, incluindo tu?**

**10.3. Com quem vives?**

1. ☐ Ambos os pais  
2. ☐ Mãe  
3. ☐ Pai  
4. ☐ Mãe e padrasto/companheiro  
5. ☐ Pai e madrasta/companheira  
6. ☐ Avós  
7. ☐ Tios  
8. ☐ Outros familiares  
9. ☐ Irmãos:

Quantos mais velhos

Quantos mais novos

## 11. Qual a escolaridade dos teus pais?

	Mãe	Pai
Instrução primária	1. <input type="checkbox"/>	1. <input type="checkbox"/>
Ciclo preparatório	2. <input type="checkbox"/>	2. <input type="checkbox"/>
Até 12º. Ano de escolarida	3. <input type="checkbox"/>	3. <input type="checkbox"/>
Formação superior	4. <input type="checkbox"/>	4. <input type="checkbox"/>
Outra	5. <input type="checkbox"/>	5. <input type="checkbox"/>

11.1. Qual a profissão do teu pai? \_\_\_\_\_

11.2. Qual a profissão da tua mãe? \_\_\_\_\_

### **C. CONCEITOS E COMPORTAMENTOS**

12. Tens namorado/a?      Sim ☐ Não ☐ já tive mas acabou ☐

13. Se sim, há quanto tempo é que namoras?   meses

14. Quais foram os aspectos ou as características que te fizeram gostar do teu namorado/a?

15. Agora o que é que gostas mais no teu namorado/a?

16. Quais são os critérios para escolheres namorado/a?



**17. Alguma vez te falaram sobre sexualidade?** Sim ☐ Não ☐

**17.1. Se sim, quem?**

1. Pai Sim ☐ Não ☐
2. Mãe Sim ☐ Não ☐
3. Médico/a Sim ☐ Não ☐
4. Enfermeiro/a Sim ☐ Não ☐
5. Professor/a Sim ☐ Não ☐
6. Irmãos Sim ☐ Não ☐
7. Outros. ☐ Quem? \_\_\_\_\_

**18. Achas importante existir alguma estrutura de saúde que apoie especificamente os adolescentes/jovens na área da sexualidade ?**

1. Sim ☐ 2. Não ☐

**18.1. Se sim, onde achas que deveria funcionar?**

1. ☐ Na escola com professores
2. ☐ Na escola com enfermeiras/médicos
3. ☐ Na escola com professores/enfermeiras/médicos
4. ☐ Na escola como gabinete autónomo
5. ☐ No Centro de Saúde
6. ☐ Na Paróquia
7. ☐ Nos grupos de jovens
8. ☐ Nas associações para jovens

**19. Para te informares sobre temas relacionados com a saúde sexual e da reprodução procuras:**

- |                          |   |                              |             |                              |                              |
|--------------------------|---|------------------------------|-------------|------------------------------|------------------------------|
| 1.Pai                    | sim <input type="checkbox"/>                              | não <input type="checkbox"/> | 6.Internet  | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 2.Mãe                    | sim <input type="checkbox"/>                              | não <input type="checkbox"/> | 7.Televisão | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 3.Amigos                 | sim <input type="checkbox"/>                              | não <input type="checkbox"/> | 8.Livros    | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 4.Profissionais de saúde | sim <input type="checkbox"/>                              | não <input type="checkbox"/> | 9.Jornais   | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 5.Professores            | sim <input type="checkbox"/>                              | não <input type="checkbox"/> | 10.Revistas | sim <input type="checkbox"/> | não <input type="checkbox"/> |
| 11.Nenhum lado           | sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> |                              |             |                              |                              |
| 12.Outra.Qual?           | _____   |                              |             |                              |                              |

**20.Já alguma vez tiveste relações sexuais?** 1. Sim ☐ 2. Não ☐

**Se respondeste NÃO passa à pergunta nº.23**

**20.1.Que idade tinhas quando tiveste a primeira relação sexual?\_\_\_\_\_anos**

**20.2. Em que situação?**

- |  |   |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Foi planeado                 | 2. <input type="checkbox"/> Aconteceu                   |
| 3. <input type="checkbox"/> Foste obrigado/a             | 4. <input type="checkbox"/> Estava sob efeito de álcool |
| 5. <input type="checkbox"/> Estavas sob efeito de drogas |   |

**20.3. Com quem tiveste a primeira relação sexual?\_\_\_\_\_**

**20.4. No último ano, tiveste relações sexuais?**

1. Sim ☐ 2. Não ☐

**RESPONDEM TODOS**

## **21. Que métodos conheces para evitar a gravidez?**

- 1. ☐ Pílula
- 2. ☐ Preservativo
- 3. ☐ Contraceção de emergência
- 4. ☐ Outros    Quais? \_\_\_\_\_

**21.1. Usas algum?**                      1. Sim ☐      2. Não ☐

**21.2. Se sim, qual?** \_\_\_\_\_

**21.3. Quem te indicou?**

- |  |  |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Um amigo/a | 2. <input type="checkbox"/> Um professor/a |
| 3. <input type="checkbox"/> O pai      | 4. <input type="checkbox"/> A mãe          |
| 5. <input type="checkbox"/> Médico     | 6. <input type="checkbox"/> Enfermeiro     |
| 7. <input type="checkbox"/> Outro      | Qual? _____                                |

## **D. CONSUMO DE TABACO, ÁLCOOL E OUTRAS SUBSTÂNCIAS**

**22. Fuma ou já alguma vez fumou?**

1. ☐ Sim      2. ☐ Não      3. ☐ Fumei, mas deixei

**23. Se sim, com que idade começou a fumar?**  anos

**24. Toma ou já tomou bebidas alcoólicas?**      1. ☐ Sim      2. ☐ Não

**24.1. Se sim, já apanhaste alguma bebedeira**      1. ☐ Sim      2. ☐ Não

### **Outras substâncias**

**25. Toma ou já tomou anfetaminas, speeds, ecstasy, ácidos?**

1. ☐ Sim      2. ☐ Não

**25.1. Se sim, com que idade começou?**  anos

**26. Usa ou já usou marijuana, ganza, haxixe?**

1. ☐ Sim      2. ☐ Não

**26.1. Se sim, com que idade começou?**  anos

**27. O que pensas da forma como os teus amigos vêem a sexualidade?**

**28. E tu como vês a sexualidade?**

**OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO**

## **ANEXO 7 - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE DE UMA ESCOLA**



# **Programa de Educação para a Sexualidade (6 aulas) para 1ºCEB**

## **Modelo conceptual do desenvolvimento integral**

### **Sexualidade abordada a 3 níveis:**

## **I. Componente biológica**

### **1º aula**

#### **Objectivos:**

- Conhecer a anatomia do sistema reprodutor 1º e 2º ano/ 3º e 4º ano
- Compreender a fisiologia do sistema reprodutor 3º e 4º ano

#### **Conteúdos:**

- Anatomia do aparelho reprodutor masculino e feminino 1º e 2º ano/ 3º e 4º ano
- Fisiologia do aparelho reprodutor masculino e feminino 3º e 4º ano
- Fases do ciclo reprodutivo feminino 3º e 4º ano

#### **Estratégias:**

- ❖ Preenchimento da grelha do aparelho reprodutor masculino e feminino no início e sua correcção no final com caneta de cor diferente 3º e 4º ano

#### **Competências:**

Respeito e valorização do seu sexo e do seu corpo

Respeito e valorização do sexo oposto e do corpo do outro

### **2º aula**

#### **Componente biológica**

#### **Objectivos:**

- Identificar a aquisição da capacidade de ser fértil 3º e 4º ano
- Conhecer o mecanismo da reprodução 3º e 4º ano
- Conhecer o desenvolvimento embrionário e fetal 1º e 2º ano/ 3º e 4º ano
- Perceber o parto 1º/2º e 3º e 4º ano

#### **Conteúdos:**

- Compreender a aquisição da capacidade de ser pai e de ser mãe 1º e 2º ano/ 3º e 4º ano
- Fecundação e nidação 3º e 4º ano



- Desenvolvimento embrionário e fetal 1º e 2º ano/ 3º e 4º ano
- Parto 3º e 4º ano
- Amamentação 1º e 2º ano/ 3º e 4º ano

**Estratégias:**

- ❖ Visualização do CD da Fundação Shering 3º e 4º ano
- ❖ Salientar aspectos relevantes do CD 3º e 4º ano
- ❖ Discussão da apresentação em Power Point com imagens do desenvolvimento embrionário e fetal 1º e 2º ano/ 3º e 4º ano

**Competências:**

Respeito e valorização da capacidade de ser pai e de ser mãe

Responsabilidade relacionada com a saúde reprodutiva

Respeito e valorização da vida humana

## **II. Componente psico-afectiva**

### **3ª aula**

**Objectivos:**

- Reconhecer as diferenças que são estruturais de cada sexo partindo da referência de pai e de mãe
- Valorizar as diferenças como características próprias de cada sexo

**Conteúdos:**

- Diferenças de ser pai e de ser mãe: Masculinidade e feminilidade, separando as estruturais que correspondem ao dimorfismo sexual das culturais

**Estratégias:**

- ❖ **Chuva de ideias:**
- ❖ O que gosta no pai e o que gosta na mãe, na avó e no avô, no irmão/no primo e na irmã/na prima
- ❖ Reconhecer as diferenças separando as que são culturais das que são reais.

Descrição: Cada aluno alternadamente vai dizendo o que gosta na mãe e alternadamente o que gosta no pai. Escreve-se no quadro as características que são comuns e discutem-se os aspectos que distinguem os dois sexos, separando as diferenças reais das culturais (atribuídas pela sociedade).

**Competências:**

Construção dum perfil masculino e feminino tendo como base da componente psico-afectiva

#### **4ª aula**

##### **Componente psico-afectiva**

###### **Objectivos:**

- Identificar vários tipos de Amor
- Reconhecer os conceitos pai, mãe, casal e família

###### **Conteúdos:**

- Distinguir os vários tipos de amor e o significado na construção dos projectos de vida

###### **Estratégias:**

- ❖ Apresentar histórias com várias situações que reflectem as várias formas de amor: amor amizade, amor fraterno, amor filial. Valorizem a confiança que temos quando percebemos as razões dos nossos sentimentos

###### **Competências:**

- Fomentar capacidades de auto-estima integrada num contexto relacional (não sou o centro do mundo existo em relação com os outros)

### **III. Componente do projecto da vida**

#### **5ª aula**

###### **Objectivos:**

- Analisar os projectos de vida afectivos das pessoas de referência (pais, tios, avós)

###### **Conteúdos:**

- Discutir e analisar os projectos de vida afectivos das pessoas de referência (pais, tios, avós)

###### **Estratégias:**

- ❖ A história de um amor

**Competências:**

Amizade como elemento estruturante numa relação de paridade

**6ª aula****Componente do projecto da vida****Objectivos:**

- Compreender a dimensão das escolhas feitas e das tarefas inerentes

**Conteúdos:**

- As escolhas em sexualidade e a responsabilidade inerente

**Estratégias:**

- ❖ Apresentar várias escolhas: ser casado, ser solteiro. Perceber quais as responsabilidades que são inerentes a cada escolha.

**Competências:**

Liberdade para escolher

Responsabilidade das escolhas

**Nota:** inicia-se o programa com uma **1 aula zero** em que se faz um teste diagnóstico da turma para ajustar os conteúdos uma sessão de chuva de ideias sobre o conceito de sexualidade. No final das 6 sessões lectivas faz-se **aula final** de avaliação do programa desenvolvido. Com estas duas sessões corresponde o programa a um total de 8 tempos lectivos. Pode-se estruturar uma aula de cada componente e no total corresponde a 5 tempos lectivos e 1h para divulgação da actividade.

### **DIP 3 - Programa de Educação para a Sexualidade para 2ºCEB – 5ºano**

**Total 8h**

**Modelo conceptual do desenvolvimento integral**

#### **Sexualidade abordada a 3 níveis:**

No 2ºciclo o aluno começa a compreender a sexualidade como algo que faz parte de si e que está presente na interpretação e valorização que os outros fazem de si. Começa a perceber pela 1ªvez que lhe é pedida a tarefa interna da construção da sua identidade sexual. A etapa que inicia e que se estrutura nestes dois anos é uma fase que deve ser trabalhada com toda a delicadeza e simplicidade, introduzindo conceitos que lhe possam ser úteis para o seu auto-conhecimento e para a valorização de si e do outro.

O planeamento do 5ºano corresponde ao elaborado no ano anterior para esse ano.

A diferença este ano está nas propostas para que os alunos desenvolvam um trabalho sobre cada componente.

No final escolhem-se os melhores trabalhos de cada componente, cada trabalho é apresentado pelo grupo que o elaborou. O número de trabalhos por componente deve ser igual, quer da componente biológica, quer psico-afectiva, quer do projecto de vida.

Todos os grupos devem apresentar um trabalho. Assim pretende-se que todos os alunos façam uma reflexão sobre cada componente. A apresentação das várias componentes responde não só ao resumo de todo o programa desse ano, como serve para a consciencialização das várias dimensões da sexualidade e como se inter-relacionam.

Na componente biológica deve dar-se mais atenção ao desenvolvimento embrionário e fetal, pois o 5ºano corresponde à descoberta da dimensão científica, dando ênfase à crescente ligação do bebé à mãe, ao pai e ao ambiente. Na 2ª sessão os alunos vão desenvolver trabalhos de pesquisa sobre a temática desenvolvida.

A componente psico-afectiva está centrada nas diferenças entre homens e mulheres. Tendo como referencia as pessoas significativas, pai, mãe, avô, avó, tios entre outros trabalham-se os aspectos que caracterizam cada sexo.

Na componente do projecto de vida discute-se os vários projectos de vida afectiva dos pais, avós e outras pessoas significativas. Aborda-se o valor da família e a necessidade de pertença como um dos aspectos para reflexão.

## **I. Componente biológica**

### **Competências:**

Respeito e valorização da capacidade de ser pai e de ser mãe

Responsabilidade relacionada com a saúde reprodutiva

Respeito e valorização da vida humana

	SESSÃO 1
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>•O desenvolvimento embrionário e fetal;</li><li>•A relação privilegiada mãe-bebé;</li><li>•As respostas do bebé a estimulação externa</li><li>•Parto</li></ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elaboração por parte dos alunos de um quadro com as alterações fisiológicas significativas da adolescência, discussão dos tempos e do significado/sentido e importância dessas alterações.</li><li>•Resposta a questões postas.</li></ul>

	SESSÃO 2
--	----------

Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li> <li>• Estruturação do trabalho de grupo.</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resposta a questões postas.</li> <li>• Orientação dos trabalhos a realizar</li> </ul>

## II. Componente psico-afectiva

### Competências:

Construção duma comunicação assertiva tendo como base a componente psico-afectiva

	SESSÃO 3
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A compreensão da masculinidade e da feminilidade</li> <li>• Diferencias identificadas nas pessoas significativas;</li> <li>• Discutir comportamentos e situações e a sua possibilidade de leitura diversa;</li> <li>• Aceitar os outros com as suas diferenças e particularidades e aceitar-se a si como se é</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazendo pequenos grupos, com rapazes e raparigas, pedir que cada grupo escreva num papel 5 aspectos que caracterizem ser pai, mãe, avô, avó, tio solteiro, tia solteira (ou seja adulto jovem solteiro).</li> <li>• Chuva de ideias sobre as diferenças entre sexos (com particular enfoque no pensar e no sentir) separando as culturais das estruturais;</li> </ul>

	SESSÃO 4
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir os vários tipos de amor;</li> <li>• Associar os vários tipos de amor personagens trabalhadas na aula anterior.</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de grupo</li> <li>• Discussão e debate do tema</li> <li>• Slides show do livro <i>Coração de Mãe</i></li> <li>• Slide show do livro <i>Família Porcino</i></li> </ul>

### III. Componente do projecto da vida

	SESSÃO 5
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir e analisar os projectos de vida afectivos de pessoas de referência;</li> <li>• Reflectir sobre a importância do equilíbrio entre o projecto de vida afectivo e o profissional</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre as entrevistas feitas às pessoas de referência sobre os respectivos projectos de vida;</li> </ul>

	SESSÃO 6
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflectir sobre a importância do equilíbrio entre o projecto de vida afectivo e o profissional</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização do filme <i>UP altamente</i></li> <li>• Preenchimento duma ficha sobre os aspectos a retirar do filme</li> </ul>

## **DIP 3 - Programa de Educação para a Sexualidade para 2ºCEB – 6ºano**

**Total 8h**

**Modelo conceptual do desenvolvimento integral**

**Sexualidade abordada a 3 níveis:**

No 2ºciclo o aluno começa a compreender a sexualidade como algo que faz parte de si e que está presente na interpretação e valorização que os outros fazem de si. Começa a perceber pela 1ªvez que lhe é pedida a tarefa interna da construção da sua identidade sexual. A etapa que inicia e que se estrutura nestes dois anos é uma fase que deve ser trabalhada com toda a delicadeza e simplicidade, introduzindo conceitos que lhe possam ser úteis para o seu auto-conhecimento e para a valorização de si e do outro.

O planeamento do 6ºano corresponde ao elaborado no ano anterior para esse ano.

A diferença este ano está na proposta para que em cada componente os alunos desenvolvam um trabalho sobre essa componente.

No final escolhem-se os melhores trabalhos de cada componente, cada trabalho é apresentado pelo grupo que o elaborou. O número de trabalhos por componente deve ser igual, quer da componente biológica, quer psico-afectiva, quer do projecto de vida.

Todos os grupos devem apresentar um trabalho. Assim pretende-se que todos os alunos façam uma reflexão sobre cada componente. A apresentação das várias componentes responde não só ao resumo de todo o programa desse ano, como serve para a consciencialização das várias dimensões da sexualidade e como se inter-relacionam.

Na componente biológica deve dar-se mais atenção ao amadurecimento dos gâmetas, à fecundação e à nidação. Na 2ªsessão os alunos vão desenvolver trabalhos de pesquisa sobre a temática desenvolvida.

Na componente biológica deve dar-se mais atenção ao desenvolvimento pubertário pois o 7ºano corresponde ao pico das alterações fisiológicas. Fazer um paralelismo



entre os dois sexos associando as alterações. Na 2ª sessão mais ênfase ao desenvolvimento embrionário e fetal e a crescente ligação do bebé à mãe e ao pai e à estimulação do ambiente. Fundamentação da importância e vantagens da amamentação. Responsabilidade da mãe na saúde do seu filho.

A componente psico-afectiva está centrada nas diferenças entre homens e mulheres. Identificar quais os aspectos que caracterizam cada sexo. Conhecer as emoções, aprender a geri-las. Saber viver sentimentos e compreender a sua construção. Distinguir os vários tipos de amor. Aceitar os outros com as suas diferenças e particularidades e aceitar-se a si como se é.

Na componente do projecto de vida discute-se os vários projectos de vida afectiva dos pais, avós e outras pessoas significativas. Aborda-se o valor da família e a necessidade de pertença como um dos aspectos para reflexão.

## **I. Componente biológica**

### **Competências:**

Respeito e valorização do seu sexo e do seu corpo

Respeito e valorização do sexo oposto e do corpo do outro

	SESSÃO 1
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor masculino e feminino</li><li>• Fertilidade masculina - hormona sexual masculina dominante (testosterona)</li><li>• Fertilidade feminina - hormonas sexuais dominantes femininas (estrogénios e progesterona)</li><li>• Alterações fisiológicas características da adolescência</li><li>• Desenvolvimento pubertário, comparação entre os dois sexos masculino e feminino:<ul style="list-style-type: none"><li>• Telarca</li><li>• Menarca</li><li>• Pubarca</li></ul></li></ul>

Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de um CD da Shering Lusitana ou similar, sobre a anatomia e fisiologia do sistema reprodutor</li> <li>• Debate e discussão sobre as semelhanças e diferenças nos sistemas reprodutores masculino e feminino e respectiva complementaridade;</li> <li>• Elaboração por parte dos alunos de um quadro com as alterações fisiológicas significativas da adolescência, discussão dos tempos e do significado/sentido e importância dessas alterações.</li> <li>• Resposta a questões postas.</li> </ul>
-------------	---

### Competências:

Respeito e valorização da capacidade de ser pai e de ser mãe

Responsabilidade relacionada com a saúde reprodutiva

Respeito e valorização da vida humana

	SESSÃO 2
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A fecundação;</li> <li>• O desenvolvimento embrionário e fetal;</li> <li>• A relação privilegiada mãe-bebê;</li> <li>• As respostas do bebê a estimulação externa</li> <li>• Parto</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de pequenos excertos do filme “Vida no Ventre” com destaque na fecundação, em algumas etapas decisivas e fulcrais do desenvolvimento embrionário e fetal, na relação entre a mãe e o bebê. Salientar os aspectos mais relevantes do filme;</li> <li>• Resposta a questões postas.</li> </ul>

## II. Componente psico-afectiva

### Competências:

Construção duma comunicação assertiva tendo como base a componente psico-afectiva

Fomentar capacidades de auto-estima e de auto-controle

	SESSÃO 3	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>•Diferenças de género: masculinidade e feminilidade, diferenciando as estruturais das culturais;</li><li>•Discutir comportamentos e situações e a sua possibilidade de leitura diversa;</li><li>•Aceitar os outros com as suas diferenças e particularidades e aceitar-se a si como se é</li></ul>	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>•Fazendo dois pequenos grupos, um de rapazes e outro de raparigas, pedir que cada grupo escreva num papel duas tabelas, uma com 5 aspectos que caracterizem o seu sexo e outra com 5 aspectos que caracterizem o sexo oposto.</li><li>•Chuva de ideias sobre as diferenças entre sexos (com particular enfoque no pensar e no sentir) separando as culturais das estruturais;</li><li>•Vídeo clip do Nick Jonas <i>Who I am</i></li></ul>	

	SESSÃO 4	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li><li>• Estruturação do trabalho de grupo.</li></ul>	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Orientação dos trabalhos a realizar</li></ul>	

### III. Componente do projecto da vida

#### Objectivos:

- Analisar os projectos de vida afectivos das pessoas de referência (pais, tios, avós)
- Reflectir sobre o projecto da vivência da sexualidade que cada um tem para si e quais as razões e os valores em que assenta

	SESSÃO 5
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Discutir e analisar os projectos de vida afectivos de pessoas de referência;</li><li>• Reflectir sobre o projecto de vida que tenho para mim;</li></ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Debate sobre as entrevistas feitas às pessoas de referência sobre os respectivos projectos de vida;</li><li>• Partilha dos projectos de vida pessoais que cada jovem possui para a vivência do amor e da sexualidade;</li><li>• Breve jogo de reflexão sobre a escolha do parceiro ideal (o perfil do outro), seguida de chuva de ideias</li></ul>

	SESSÃO 6
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li><li>• Estruturação do trabalho de grupo.</li></ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Orientação dos trabalhos a realizar</li></ul>

	SESSÃO 7
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>• O conceito de sexualidade estruturado em 3 componentes</li></ul>

Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos trabalhos elaborados pelos alunos ao longo do programa</li> </ul>
-------------	---

Sugestão:

A sessão 5 e 6 pode ser substituída pela visualização do filme ***UP altamente*** com preenchimento da grelha e posterior discussão na sessão 7, pois estes alunos não viram o filme no 5ºano.

## **DIP 3 - Programa de Educação para a Sexualidade para 3ºCEB – 7ºano**

**Total 12h**

**Modelo conceptual do desenvolvimento integral**

**Sexualidade abordada a 3 níveis:**

O planeamento do 7ºano corresponde ao elaborado no ano anterior para esse ano.

A diferença este ano está na proposta para a 3ªaula de cada componente em que se pretende que os alunos desenvolvam um trabalho sobre essa componente.

No final escolhem-se os melhores trabalhos de cada componente, cada trabalho é apresentado pelo grupo que o elaborou. O número de trabalhos por componente deve ser igual, quer da componente biológica, quer psico-afectiva, quer do projecto de vida.

Todos os grupos devem apresentar um trabalho. Assim pretende-se que todos os alunos façam uma reflexão sobre cada componente. A apresentação das várias componentes responde não só ao resumo de todo o programa desse ano, como serve para a consciencialização das várias dimensões da sexualidade e como se inter-relacionam.

Na componente biológica deve dar-se mais atenção ao desenvolvimento pubertário pois o 7ºano corresponde ao pico das alterações fisiológicas. Fazer um paralelismo entre os dois sexos associando as alterações. Na 2ªsessão mais ênfase ao desenvolvimento embrionário e fetal e a crescente ligação do bebé à mãe e ao pai e à estimulação do ambiente. Fundamentação da importância e vantagens da amamentação. Responsabilidade da mãe na saúde do seu filho.

A componente psico-afectiva está centrada nas diferenças entre homens e mulheres. Identificar quais os aspectos que caracterizam cada sexo. Conhecer as emoções, aprender a geri-las. Saber viver sentimentos e compreender a sua construção. Distinguir os vários tipos de amor. Aceitar os outros com as suas diferenças e particularidades e aceitar-se a si como se é.

Na componente do projecto de vida discute-se os vários projectos de vida afectiva dos pais, avós e outras pessoas significativas. Aborda-se o valor da família e a necessidade de pertença como um dos aspectos para reflexão.

## I. Componente biológica

### Competências:

Respeito e valorização do seu sexo e do seu corpo

Respeito e valorização do sexo oposto e do corpo do outro

	SESSÃO 1
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor masculino e feminino</li><li>• Fertilidade masculina - hormona sexual masculina dominante (testosterona)</li><li>• Fertilidade feminina - hormonas sexuais dominantes femininas (estrogénios e progesterona)</li><li>• Alterações fisiológicas características da adolescência</li><li>• Desenvolvimento pubertário, comparação entre os dois sexos masculino e feminino:<ul style="list-style-type: none"><li>• Telarca</li><li>• Menarca</li><li>• Pubarca</li></ul></li></ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Visualização de um CD da Shering Lusitana ou similar, sobre a anatomia e fisiologia do sistema reprodutor<ul style="list-style-type: none"><li>• Debate e discussão sobre as semelhanças e diferenças nos sistemas reprodutores masculino e feminino e respectiva complementaridade;</li><li>• Elaboração por parte dos alunos de um quadro com as alterações fisiológicas significativas da adolescência, discussão dos tempos e do significado/sentido e importância dessas alterações.</li></ul></li><li>• Resposta a questões postas.</li></ul>

### Competências:

Respeito e valorização da capacidade de ser pai e de ser mãe

Responsabilidade relacionada com a saúde reprodutiva

## Respeito e valorização da vida humana

	SESSÃO 2	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>•A fecundação;</li><li>•O desenvolvimento embrionário e fetal;</li><li>•A relação privilegiada mãe-bebé;</li><li>•As respostas do bebé à estimulação do meio</li><li>•Parto</li></ul>	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Visualização de pequenos excertos do filme “Vida no Ventre” com destaque na fecundação, em algumas etapas decisivas e fulcrais do desenvolvimento embrionário e fetal, na relação entre a mãe e o bebé. Salientar os aspectos mais relevantes do filme;</li><li>• Resposta a questões postas.</li></ul>	

	SESSÃO 3	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li><li>• Estruturação do trabalho de grupo.</li></ul>	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Orientação dos trabalhos a realizar</li></ul>	



## II. Componente psico-afectiva

### Competências:

Construção dum conceito de paridade tendo como base a componente psico-afectiva

Comunicação assertiva

	SESSÃO 4
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>•Diferenças de género: masculinidade e feminilidade, diferenciando as estruturais das culturais;</li><li>•Discutir comportamentos e situações e a sua possibilidade de leitura diversa;</li><li>•Aceitar os outros com as suas diferenças e particularidades e aceitar-se a si como se é</li></ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>•Fazendo dois pequenos grupos, um de rapazes e outro de raparigas, pedir que cada grupo escreva num papel duas tabelas, uma com 5 aspectos que caracterizem o seu sexo e outra com 5 aspectos que caracterizem o sexo oposto.</li><li>•Chuva de ideias sobre as diferenças entre sexos (com particular enfoque no pensar e no sentir) separando as culturais das estruturais;</li><li>•Vídeo clip do Nick Jonas <i>Who I am</i></li></ul>

### Competências:

Assertividade relacionada com o ajuste da intenção do comportamento de cada um e do efeito que pode provocar no outro

O auto-controlo e a relação directa com auto-estima

Capacitação para a tomada de decisão

Auto-estima e auto-controlo como ferramenta para a tomada de decisão

	SESSÃO 5
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferença entre emoções e sentimentos;</li> <li>• Distinguir os vários tipos de amor;</li> <li>• Identificar os momentos de confronto, trabalhando os conceitos de auto-estima e auto-controlo, e gerir emoções de acordo com os valores pessoais;</li> <li>• Discutir situações que requerem decisões prévias e fundamentadas.</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de Slides sobre emoções e sentimentos;</li> <li>• Escuta de uma canção e posterior chuva de ideias sobre “o que é o amor” e os vários “tipos de amor”;</li> <li>• Discussão de casos e identificação de emoções e sentimentos associados e como podem influenciar a conduta;</li> </ul>

	SESSÃO 6
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li> <li>• Estruturação do trabalho de grupo.</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação dos trabalhos a realizar</li> </ul>

### III. Componente do projecto da vida

#### Competências:

Capacidade para a construção de um projecto afectivo

Responsabilidade das escolhas e do contexto para as desenvolver

Amizade como elemento estruturante numa relação de paridade

	SESSÃO 7
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir e analisar os projectos de vida afectivos de pessoas de referência;</li> <li>• Reflectir sobre o projecto de vida que tenho para mim;</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre as entrevistas feitas às pessoas de referência sobre os respectivos projectos de vida;</li> <li>• Partilha dos projectos de vida pessoais que cada jovem possui para a vivência do amor e da sexualidade;</li> <li>• Breve jogo de reflexão sobre a escolha do parceiro ideal (o perfil do outro), seguida de chuva de ideias;</li> <li>• Escuta de músicas e sua análise e ressonância.</li> </ul>

### **Competências:**

Liberdade para escolher

Compreensão da intimidade

Assertividade nas atitudes a desenvolver relacionadas com a sexualidade

Tomada de decisão com estratégia para prevenir comportamentos de risco

Fidelidade ao projecto de vida pretendido

	SESSÃO 8
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberdade e responsabilidade nas escolhas: o dizer sim e dizer não;</li> <li>• As escolhas em sexualidade e a responsabilidade inerente.</li> <li>• Métodos de regulação da fertilidade: partilhados e individuais;</li> <li>• As doenças sexualmente transmissíveis (classificação, etiologia, tratamento e sequelas);</li> <li>• Comportamentos de risco e suas repercussões.</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão de caso, com base num texto sobre as escolhas em sexualidade;</li> <li>• Slides sobre métodos de regulação da fertilidade;</li> <li>• Slides sobre doenças sexualmente transmissíveis e sua prevenção;</li> <li>• Debate prós-e-contras com a finalidade de incitar à prevenção de comportamentos de risco;</li> <li>• Resposta a questões postas (pode ser por meio de caixa de perguntas).</li> </ul>

	SESSÃO 9
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li> <li>• Estruturação do trabalho de grupo.</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação dos trabalhos a realizar</li> </ul>

	SESSÃO 10/11
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conceito de sexualidade estruturado em 3 componentes</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos trabalhos elaborados pelos alunos ao longo do programa</li> </ul>



## **DIP 3 Programa de Educação para a Sexualidade para 3ºCEB – 8ºano**

**Total: 12h**

**Modelo conceptual do desenvolvimento integral**

### **Sexualidade abordada a 3 níveis:**

O planeamento do 8ºano corresponde ao elaborado no ano anterior para esse ano.

A diferença este ano está na proposta para a 3ªaula de cada componente em que se pretende que os alunos desenvolvam um trabalho sobre essa componente.

No final escolhem-se os melhores trabalhos de cada componente, cada trabalho é apresentado pelo grupo que o elaborou. O número de trabalhos por componente deve ser igual, quer da componente biológica, quer psico-afectiva, quer do projecto de vida.

Todos os grupos devem apresentar um trabalho. Assim pretende-se que todos os alunos façam uma reflexão sobre cada componente. A apresentação das várias componentes responde não só ao resumo de todo o programa desse ano, como serve para a consciencialização das várias dimensões da sexualidade e como se inter-relacionam.

Na componente biológica deve dar-se mais atenção ao ciclo de fertilidade feminino e ao ritmo de fertilidade masculino. Fazer um paralelismo entre os dois e associar às alterações. Na 2ªsessão mais ênfase às alterações provocadas na mãe pela gravidez. Fundamentação da importância e vantagens da amamentação. Responsabilidade da mãe na saúde do seu filho. A responsabilidade do pai na saúde da mãe e do bebé.

A componente psico-afectiva está centrada nas diferenças entre homens e mulheres. Identificar quais os aspectos que caracterizam cada sexo. Conhecer as emoções, aprender a geri-las. Saber viver sentimentos e compreender a sua construção. Distinguir os vários tipos de amor.

Na componente do projecto de vida associa-se com a importância das escolhas do momento, do jogo das emoções e o que podem implicar no futuro quer de próprio quer dos outros. Discute-se os vários projectos de vida afectiva dos pais, avós e outras pessoas significativas. Aborda-se o valor da família e a necessidade de pertença como um dos aspectos para reflexão.

.

## I. Componente biológica

### Competências:

Respeito e valorização do seu sexo e do seu corpo

Respeito e valorização do sexo oposto e do corpo do outro

Construção dum conceito de paridade tendo como base a componente biológica

Responsabilidade relacionada com a saúde sexual e reprodutiva

	SESSÃO 1
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>•Anatomia e fisiologia do sistema reprodutor masculino e feminino</li><li>•Fertilidade masculina e feminina</li><li>•Ciclo hormonal feminino e ritmo masculino</li><li>•Processos de maturação dos gâmetas</li></ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>•Visualização do filme</li><li>•Debate e discussão sobre as semelhanças e diferenças nos sistemas reprodutores masculino e feminino e respectiva complementaridade;</li></ul>

### Competências:

Respeito e valorização da capacidade de ser pai e de ser mãe

Responsabilidade relacionada com a saúde reprodutiva

Respeito e valorização da vida humana

	SESSÃO 2	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alterações maternas ao longo da gravidez</li> <li>• Parto e puerpério</li> <li>• Amamentação</li> </ul>	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização de imagens e esquemas em que são postos os dois sexos em paralelismo. Começar a discussão a partir dos conhecimentos dos alunos.</li> <li>• Elaboração por parte dos jovens de um quadro com as alterações fisiológicas significativas durante a gravidez, e discussão dos tempos e do significado/sentido e importância dessas alterações.</li> <li>• Resposta a questões postas.</li> </ul>	

	SESSÃO 3	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li> <li>• Estruturação do trabalho de grupo.</li> </ul>	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resposta a questões postas.</li> </ul>	



## II. Componente psico-afectiva

### Competências:

Construção dum conceito de paridade tendo como base a componente psico-afectiva

Comunicação assertiva

	SESSÃO 4
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>•Diferenças de género: masculinidade e feminilidade, diferenciando as estruturais das culturais;</li><li>•Discutir comportamentos e situações e a sua possibilidade de leitura diversa;</li><li>• Identificar os momentos de confronto, trabalhando os conceitos de auto-estima e auto-controlo, e gerir emoções de acordo com os valores pessoais;</li><li>•Discutir situações que requerem decisões prévias e fundamentadas.</li></ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>•Fazendo dois pequenos grupos, um de rapazes e outro de raparigas, pedir que cada grupo escreva num papel duas tabelas, uma com 5 aspectos que caracterizem o seu sexo e outra com 5 aspectos que caracterizem o sexo oposto.</li><li>•Chuva de ideias sobre as diferenças entre sexos (com particular enfoque no pensar e no sentir) separando as culturais das estruturais;</li></ul>

### Competências:

Assertividade relacionada com o ajuste da intenção do comportamento de cada um e do efeito que pode provocar no outro

O auto-controlo e a relação directa com auto-estima

Capacitação para a tomada de decisão

## Auto-estima e auto-controlo como ferramenta para a tomada de decisão

	SESSÃO 5
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferença entre emoções e sentimentos;</li> <li>• Distinguir os vários tipos de amor;</li> <li>• Identificar os momentos de confronto, Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li> <li>• Estruturação do trabalho de grupo, o curtir, o andar e o namorar</li> <li>• Trabalhar os conceitos de auto-estima e auto-controlo</li> <li>• Gerir emoções de acordo com os valores pessoais;</li> <li>• Discutir situações que requerem decisões prévias e fundamentadas.</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de Slides sobre emoções e sentimentos;</li> <li>• Visualização do video clip de Miley Cyrus - 7 Things - Official Music Video (HQ) e posterior chuva de ideias</li> <li>• Discussão de casos e identificação de emoções e sentimentos associados e como podem influenciar a conduta;</li> <li>• Vinhetas éticas sobre atitudes comportamentais e perante casos em que se pretende tomar decisões sobre a atitude mais correcta a ter.</li> </ul>

	SESSÃO 6
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li> <li>• Estruturação do trabalho de grupo.</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação dos trabalhos a realizar</li> </ul>

### III. Componente do projecto da vida

#### Competências:

Capacidade para a construção de um projecto afectivo

Responsabilidade das escolhas e do contexto para as desenvolver

Amizade como elemento estruturante numa relação de paridade

	SESSÃO 7
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Discutir e analisar os projectos de vida afectivos de pessoas de referência;</li><li>• Reflectir sobre o projecto de vida que tenho para mim;</li><li>• O perfil do outro (as afinidades, os interesses, o gozo de estar);</li><li>• Os valores e o vínculo na construção de um projecto de vida;</li></ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Debate sobre as entrevistas feitas às pessoas de referência sobre os respectivos projectos de vida;</li><li>• Partilha dos projectos de vida pessoais que cada jovem possui para a vivência do amor e da sexualidade;</li><li>• Breve jogo de reflexão sobre a escolha do parceiro ideal (o perfil do outro), seguida de chuva de ideias;</li><li>• Escuta de músicas e sua análise e ressonância.</li></ul>

#### Competências:

Liberdade para escolher

Compreensão da intimidade

Assertividade nas atitudes a desenvolver relacionadas com a sexualidade

Tomada de decisão com estratégia para prevenir comportamentos de risco

Fidelidade ao projecto de vida pretendido

	SESSÃO 8	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberdade e responsabilidade nas escolhas: o dizer sim e dizer não;</li> <li>• As escolhas em sexualidade e a responsabilidade inerente.</li> <li>• Métodos de regulação da fertilidade: partilhados e individuais;</li> <li>• As doenças sexualmente transmissíveis (classificação, etiologia, tratamento e sequelas);</li> <li>• Comportamentos de risco e suas repercussões.</li> </ul>	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão de caso, com base num texto sobre as escolhas em sexualidade;</li> <li>• Slides sobre métodos de regulação da fertilidade;</li> <li>• Slides sobre doenças sexualmente transmissíveis e sua prevenção;</li> <li>• Debate prós-e-contras com a finalidade de incitar à prevenção de comportamentos de risco;</li> <li>• Resposta a questões postas (pode ser por meio de caixa de perguntas).</li> </ul>	

	SESSÃO 9	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li> <li>• Estruturação do trabalho de grupo.</li> </ul>	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação dos trabalhos a realizar</li> </ul>	

	SESSÃO 10/11	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conceito de sexualidade estruturado em 3 componentes</li> </ul>	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos trabalhos a realizados</li> </ul>	



## **Programa de Educação para a Sexualidade para 3ºCEB – 9ºano**

**Total: 12h**

**Modelo conceptual do desenvolvimento integral**

### **Sexualidade abordada a 3 níveis:**

O planeamento do 9ºano corresponde ao elaborado no ano anterior para esse ano.

A diferença este ano está na proposta para a 3ªaula de cada componente em que se pretende que os alunos desenvolvam um trabalho sobre essa componente.

No final escolhem-se os melhores trabalhos de cada componente, cada trabalho é apresentado pelo grupo que o elaborou. O número de trabalhos por componente deve ser igual, quer da componente biológica, quer psico-afectiva, quer do projecto de vida.

Todos os grupos devem apresentar um trabalho. Assim pretende-se que todos os alunos façam uma reflexão sobre cada componente. A apresentação das várias componentes responde não só ao resumo de todo o programa desse ano, como serve para a consciencialização das várias dimensões da sexualidade e como se inter-relacionam.

Na componente biológica deve dar-se mais atenção aos indicadores de fertilidade e à compreensão das alterações produzidas pela hormona da fertilidade (estrogéneos). Na 2ªsessão mais ênfase às competências do embrião e do feto e à relação mãe-filho.

A componente psico-afectiva está centrada na assertividade relacionada com as atitudes, a forma de estar, a comunicação não verbal, a responsabilidade perante as escolhas e a tomada de decisão.

Na componente do projecto de vida associa-se com a importância das escolhas do momento, do jogo das emoções e o que podem implicar no futuro quer de próprio quer dos outros. O valor da família e a necessidade de pertença é um dos pontos de reflexão.

## I. Componente biológica

### Competências:

Respeito e valorização do seu sexo e do seu corpo

Respeito e valorização do sexo oposto e do corpo do outro

Construção dum conceito de paridade tendo como base a componente biológica

Responsabilidade relacionada com a saúde sexual e reprodutiva

	SESSÃO 1
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>•Anatomia e fisiologia do sistema reprodutor, masculino e feminino</li><li>•Fertilidade masculina e feminina</li><li>•Indicadores da fertilidade</li><li>•Aspectos particulares relacionados com a fertilidade</li><li>•A relaxina e a elastina</li></ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>•Apresentação em slides dos aspectos ligados com a fertilidade</li><li>•Discussão a partir dos conhecimentos que já tem e resposta a duvidas relacionadas com a temática</li><li>•Filme Bio1</li></ul>

### Competências:

Respeito e valorização da capacidade de ser pai e de ser mãe

Responsabilidade relacionada com a saúde reprodutiva

Respeito e valorização da vida humana

	SESSÃO 2
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•A fecundação;</li> <li>•O desenvolvimento embrionário e fetal: as competências do embrião e do feto ao longo da gestação</li> <li>•A relação privilegiada mãe-bebé;</li> <li>•O parto e as suas fases;</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filme Bio2, Bio3</li> <li>• Visualização de pequenos excertos do filme “Vida no Ventre” com destaque na fecundação, em algumas etapas decisivas e fulcrais do desenvolvimento embrionário e fetal, na relação entre a mãe e o bebé e no parto. Salientar os aspectos mais relevantes do filme;</li> <li>• Apresentação de alguns capítulos do filme <i>a vida no ventre</i></li> <li>• Resposta a questões postas.</li> </ul>

	SESSÃO 3
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li> <li>•Estruturação do trabalho de grupo.</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resposta a questões postas.</li> </ul>



## II. Componente psico-afectiva

### Competências:

Construção dum conceito de paridade tendo como base a componente psico-afectiva

Comunicação assertiva

	SESSÃO 4
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>•Discutir comportamentos e situações e a sua possibilidade de leitura diversa;</li><li>• Identificar os momentos de confronto, trabalhando os conceitos de auto-estima e auto-controlo, e gerir emoções de acordo com os valores pessoais;</li><li>•Discutir situações que requerem decisões prévias e fundamentadas</li><li>•Trabalhar a assertividade, responsabilidade e tomada de decisão</li></ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>•Fazendo dois pequenos grupos, com rapazes e com raparigas, pedir que cada grupo escreva num papel duas tabelas, uma com 5 aspectos que caracterizem o padrão de beleza e de atracção do sexo masculino e 5 aspectos do sexo feminino.</li><li>•Chuva de ideias sobre os pontos que foram escolhidos (com particular enfoque no pensar e no sentir).</li><li>•Visualização do vídeo clip do grupo HUMANOS canção <i>muda de vida</i></li></ul>

### Competências:

Assertividade relacionada com o ajuste da intenção do comportamento de cada um e do efeito que pode provocar no outro

O auto-controlo e a relação directa com auto-estima

Capacitação para a tomada de decisão

Auto-estima e auto-controlo como ferramenta para a tomada de decisão

	SESSÃO 5
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferença entre emoções e sentimentos;</li> <li>• Distinguir os vários tipos de amor;</li> <li>• Identificar os momentos de confronto, trabalhando os conceitos de auto-estima e auto-controlo, e gerir emoções de acordo com os valores pessoais;</li> <li>• Discutir situações que requerem decisões prévias e fundamentadas.</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de Slides sobre emoções e sentimentos;</li> <li>• Escuta de uma canção e posterior chuva de ideias sobre “o que é o amor” e os vários “tipos de amor”;</li> <li>• Discussão de casos e identificação de emoções e sentimentos associados e como podem influenciar a conduta;</li> <li>• Vinhetas éticas sobre atitudes comportamentais e perante casos em que se pretende tomar decisões sobre a atitude mais correcta a ter.</li> <li>• Visualização do vídeo clip dos <b>Humanos - A Culpa é da Vontade - Ao Vivo</b></li> </ul>

	SESSÃO 6
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li> <li>• Estruturação do trabalho de grupo.</li> </ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

### III. Componente do projecto da vida

#### Competências:

Capacidade para a construção de um projecto afectivo

Responsabilidade das escolhas e do contexto para as desenvolver

Amizade como elemento estruturante numa relação de paridade

	SESSÃO 7/8
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>• As escolhas em sexualidade e a responsabilidade inerente.</li><li>• O perfil do outro (as afinidades, os interesses, o gozo de estar);</li><li>• Os valores e o vínculo na construção de um projecto de vida;</li></ul>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Visualização do filme <i>Rush o som do coração</i> com preenchimento de uma ficha</li><li>• Partilha dos projectos de vida pessoais que cada jovem possui para a vivência do amor e da sexualidade;</li></ul>

#### Competências:

Liberdade para escolher

Compreensão da intimidade

Assertividade nas atitudes a desenvolver relacionadas com a sexualidade

Tomada de decisão com estratégia para prevenir comportamentos de risco

Fidelidade ao projecto de vida pretendido

	SESSÃO 9
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análise e reflexão do filme</li><li>• Escolhas dos temas a desenvolver por grupo</li><li>• Estruturação do trabalho de grupo.</li></ul>

Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resposta a questões postas (pode ser por meio de caixa de perguntas).</li> </ul>
-------------	---

	SESSÃO 10/11	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conceito de sexualidade estruturado em 3 componentes</li> </ul>	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo do programa</li> </ul>	